

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Boudiaf - M'sila –



Faculté des Lettres et des Sciences Sociales

Département de Français

École Doctorale de Français

Antenne de M'sila

Thème

***L'appropriation des valeurs aspecto-temporelles de
l'imparfait, du passé simple et du passé composé par
des apprenants de la 2^{ème} AS d'un lycée de la région de
Boussaâda.***

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Magistère

Option : Sciences du langage

Sous la direction du :

Dr. Samir ABDELHAMID

Présenté par :

M.BENKOUIDER Lamine

Membres du jury :

Président : Dr. Bachir BENSALAH, M.C. Université de Biskra.

Rapporteur : Dr. Samir ABDELHAMID, M.C. Université de Batna.

Examineur : Dr. Saleh KHENNOUR, M.C. Université de Ouargla.

Année universitaire

2007 / 2008



L'appropriation des valeurs aspecto-temporelles de l'imparfait, du passé simple et du passé composé par des apprenants de la 2^{ème} AS d'un lycée de la région de Boussaâda.

Remerciement

J'exprime ma sincère reconnaissance à Mr le docteur ABDEL HAMID Samir pour son soutien constant et ses encouragements précieux. Je tiens, par ailleurs, à remercier : Mr, Dr. BENSALAH Bachir, Dr. ABASSE Ben Yahia, Dr. KHADRAOUI Said, Dr. KHANOUR Salah, et tous les encadreurs de l'école doctorale de M'sila pour leur dévouement. Enfin, je remercie les élèves du lycée Ouled Sidi Brahime et toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce travail.

Sommaire

Remerciement

Sommaire

Introduction.....06

Première Partie : Métalangage et appropriation d'une langue

étrangère.....10

Chapitre I : Aspects sémiotico-linguistiques et cognitifs du métalangage.....11

I.1. Considérations d'ordre général.....13

I.2. Le métalangage en linguistique18

I.3. L'aspect cognitif du métalangage.....25

I.4. Conclusion.....29

Chapitre II : Le métalangage en didactique.....30

II.1. Le métalangage vu par les didacticiens.....32

II.2. Le métalangage dans une classe de langues.....33

II.3. La notion des « cribles » métalinguistiques.....37

II.4. Trois types de métalangages employés dans une classe de langues.....38

II.5. Quelques pratiques métalinguistiques dans une classe de langues.....39

II.6. Conclusion.....43

Chapitre III : Les Théories de l'appropriation d'une langue

étrangère.....44

III.1. Considérations d'ordre général.....45

III.2. La théorie de l'interférence et l'analyse des erreurs.....48

III.3. L'analyse des erreurs.....52

III.4. La théorie de l'interlangue.....59

III.5. Conclusion.....62

Chapitre IV : Les Modèles systémiques de l'appropriation d'une langue

étrangère.....63

IV.1.Considérations d'ordre général.....	65
IV.2.Les Modèles systémiques.....	67
IV.3.Conclusion.....	75
<i><u>Deuxième Partie</u> : L'aspect et la temporalité en français et en arabe : cadre théorique et analyse des verbalisations.....</i>	<i>76</i>
<i><u>Chapitre I</u> : Les valeurs aspecto-temporelles de l'imparfait, du passé simple et du passé composé.....</i>	<i>77</i>
I.1. Le temps et l'aspect en français.....	79
I.2. Les différentes valeurs aspecto-temporelles véhiculées par l'imparfait, le passé simple et le passé composé.....	88
I.3.Conclusion.....	94
<i><u>Chapitre II</u> : L'aspect et la temporalité dans le système verbal de l'arabe.....</i>	<i>95</i>
II.1. L'aspect et le temps en arabe.....	96
II.2. Les formes du passé en arabe et les différentes valeurs aspecto-temporelles qu'elles véhiculent	101
II.3.Conclusion.....	103
<i><u>Chapitre III</u> : Verbalisations et analyses des résultats.....</i>	<i>104</i>
III.1.Présentation générale.....	105
III.2.Présentation du corpus.....	106
III.3.Les outils méthodologiques.....	110
III.4. Discussion des résultats.....	112
III.5.Conclusion.....	125
<i>Conclusion générale.....</i>	<i>126</i>
<i>Références bibliographiques.....</i>	<i>128</i>
<i>Annexe.....</i>	<i>133</i>
<i>Table des matières.....</i>	<i>142</i>

Introduction

Tout au long de son parcours d'appropriation d'une langue étrangère, l'apprenant est invité à construire des connaissances du système de la langue cible. Ce processus « ne consiste pas (...) à former simplement un ensemble d'habitudes. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et créateur, davantage soumis à des mécanismes internes du sujet apprenant qu'à des influences externes » (Germain, cité par Béacco (1993) : 53). En effet, l'appropriation d'une langue étrangère est un phénomène complexe et multidimensionnel qui nécessite le déploiement des activités multiples afin de pouvoir comprendre le fonctionnement de la langue cible.

Pour construire ses connaissances du système de la langue cible, l'apprenant déploie deux types d'activité : linguistiques et métalinguistiques. Le deuxième type, qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche, a pour résultat des connaissances métalinguistiques sur les règles de fonctionnement de la langue cible. Par ailleurs, ces activités ne concernent pas seulement l'apprenant d'une langue étrangère, elles sont observables également dans le processus d'acquisition d'une langue maternelle : un enfant acquérant sa langue maternelle recourt, inconsciemment, à ce type d'activité pour s'approprier les règles de fonctionnement de sa langue maternelle. En outre, elles s'opèrent aussi dans toutes les interactions langagières d'un natif s'exprimant dans sa première langue, dans l'explication d'un mot ou la reformulation d'une phrase, par exemple. Le recours à ces activités est donc une phase inévitable dans tout processus d'appropriation d'une langue.

Il est à noter, également, que ces activités métalinguistiques déployées par l'apprenant d'une classe de langue étrangère apparaissent aussi bien dans les interactions orales (elles se manifestent par des pauses, des hésitations ...) que dans les analyses de la langue cible ou les réflexions générales à son propos. Il s'agit d'une part, des activités métalinguistiques lors des interactions orales et d'autre part celles utilisées pour comprendre le fonctionnement de la langue cible en dehors de toute

interaction verbale. C'est ce second type d'activités métalinguistiques, les activités analytiques et réflexives qui nous intéressèrent dans ce travail.

Notre travail de recherche s'inscrit, en effet, dans le cadre des recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère, et plus précisément celles qui portent sur l'étude du développement des connaissances grammaticales chez les apprenants d'une langue étrangère. En d'autres termes, nous nous intéressons dans notre travail au processus d'appropriation du système linguistique de la langue cible ou de construction de la compétence grammaticale. Cependant, nous nous proposons d'étudier le processus de construction des connaissances grammaticales tout en se focalisant sur les réflexions métalinguistiques entreprises par nos apprenants, sur l'emploi de l'imparfait, du passé simple et du passé composé. Nous écarterons, alors, volontairement l'observation de la mise en pratique de leurs connaissances métalinguistiques en contexte réel de communication, et nous nous intéresserons uniquement à la manière dont ils appréhendent les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par les trois formes verbales en question.

Notre problématique de l'appropriation des valeurs aspecto-temporelles est, en effet, étroitement liée à l'évolution de la théorie de l'analyse des erreurs. Il est évident que tout apprenant d'une langue étrangère commet des erreurs au cours de son acquisition, quels que soient sa langue maternelle, sa langue cible, son âge, son environnement sociolinguistique, et le type d'enseignement qu'il reçoit.

Nous nous proposerons de présenter, dans ce présent travail, l'aboutissement d'une réflexion entreprise depuis que nous avons commencé à enseigner le français. Il s'agit, en effet, d'une réflexion portant sur l'emploi des formes verbales du français par des apprenants algériens dont le système verbal de leur langue maternelle (l'arabe) ne ressemble pas du tout à celui de la langue cible(le français).

A vrai dire, notre expérience professionnelle en tant qu'enseignant du FLE dans un lycée de la région de Boussaâda nous a permis de constater que les apprenants

rencontrent de sérieux problèmes face à l'emploi des temps verbaux du français. Ils éprouvent, le plus souvent, des difficultés à manipuler correctement ces temps et à les mettre en évidence avec leurs valeurs aspecto-temporelles. En outre, ils les utilisent, la plupart du temps, les uns pour les autres en considérant que tout procès qui se déroule dans un temps antérieur au moment de la parole est un passé, alors, qu'on peut le mettre à n'importe quel moment du passé sans prendre en considération les valeurs aspecto-temporelles des formes verbales du français.

En effet, l'objectif de notre étude est double : nous nous proposons, d'une part, de présenter les différentes stratégies et modèles d'appropriation d'une langue étrangère dans le but de voir comment nos apprenants se sont appropriés progressivement les différentes valeurs aspecto-temporelles. D'autre part, nous essayerons de démontrer, quels sont les facteurs qui détraquent l'emploi des valeurs aspecto-temporelles des temps verbaux en question, ce qui va nous permettre de vérifier la crédibilité de nos hypothèses principales sur les zones de difficultés, qui se résument dans ce qui suit :

1-L'interférence : l'apprenant d'une L E met en contact (consciemment ou inconsciemment) ses connaissances du système de sa L M avec celles de la L E en essayant, toujours, d'établir des équivalences entre les deux systèmes.

2- La complexité des valeurs aspecto-temporelles véhiculées par ces formes verbales.

3- Le traitement des données de l'input.

a- L'apprenant ne va pas sélectionner et mémoriser toutes les données de l'input. b- Les données, qui ne sont pas compatibles avec ses connaissances antérieures ont peu de chance de subsister.

c- Les connaissances de nos élèves sur l'emploi des trois formes verbales ne sont pas toutes issues de l'input auquel ils étaient exposés.

Deux parties constituent notre travail. Nous aborderons, dans la première, le rôle du métalangage dans l'appropriation d'une langue étrangère. Nous survolerons, de ce fait, dans les deux premiers chapitres, les quatre domaines qui traitent de la

question du métalangage : la sémiotique, la linguistique, la didactique et la psycholinguistique. Les deux derniers chapitres de cette partie seront consacrés respectivement à l'étude des différentes stratégies et modèles d'appropriation d'une langue étrangère.

Quant à la deuxième partie, qui portera sur le cadre théorique et l'analyse des verbalisations, elle sera composée de trois chapitres. Dans le premier, nous nous proposerons d'étudier, de manière approfondie, les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par les temps qui constituent notre objet d'étude. Ensuite, nous allons consacrer le deuxième à l'étude de l'aspect et la temporalité dans le système verbal de l'arabe. Enfin, le troisième aura pour objet l'analyse des résultats obtenus par le biais d'un corpus à réaliser à partir des verbalisations de nos informateurs.

Première Partie

Métalangage et appropriation d'une Langue étrangère

Chapitre I

Aspects sémiotico-linguistiques et cognitifs du métalangage

Vu la nature de notre travail de recherche qui, se veut une étude analytique des verbalisations métalinguistiques des apprenants, il nous est primordial, dès l'abord, de mettre en lumière la notion du métalangage, et de voir les différentes conceptualisations qui lui sont attribuées.

Les chercheurs qui se sont intéressés à l'étude du métalangage ne se sont pas mis d'accord sur une, même et unique, conceptualisation théorique du métalangage. Divers domaines scientifiques telles : la logique (représentée par, Tarski), la sémiotico-linguistique (Hjelmslev, Barthes, Jakobson à la suite de la logique moderne), les sciences cognitives (Flavell et Gombert) et la didactique (Besse et Porquier) tentent, depuis la moitié du siècle précédent, de conceptualiser le métalangage.

Dans ce chapitre, nous tenterons de parcourir ces différents domaines afin de voir comment cette question y est abordée. Dans un premier temps, nous commencerons par nous demander comment les théories sémiotico-linguistiques définissent-elles le métalangage, cela à travers les travaux des quelques linguistes et sémioticiens du XX siècle. Ensuite, nous nous proposerons d'étudier le métalangage sous un angle cognitif, en nous fondant sur les conceptions cognitives de quels spécialistes (Flavell et Gombert).

I.1. Considérations d'ordre général

1.1. Etymologie du terme « métalangage »

Etymologiquement parlant, le préfixe « méta », du grec meta, exprime selon le dictionnaire étymologique du français et le grand Robert de la langue française (version électronique) la participation, d'où métamère en chimie qui signifie « qui participe à la même fonction », le changement par exemple métabiose : « Changement du mode de vie d'un organisme dû à des causes extérieures » ou la succession métaphysique par exemple qui désigne «ce qui suit les questions de physique». Mais aucun de ces sens ne correspond à la signification de « méta » dans métalangage.

Le robert électronique ajoute, en plus de ce qui a été dit, que ce préfixe prend dans d'autres domaines telles que les sciences humaines, le sens de « au delà de », « se qui dépasse ».Le Trésor de la langue française parle de l'idée de la transcendance qui va dans le même sens de « ce qui dépasse ».

Ce préfixe est utilisé en sciences humaines pour former un concept, sur la base d'un autre, qui englobe la réalité désignée par ce dernier ; alors il le subsume. Ce sens s'applique parfaitement à métalangage.

Ce concept correspond, d'après le grand Robert électronique, à quatre domaines scientifiques différents : la logique, la linguistique, la sémiotique et l'informatique. Il désigne en logique un langage supérieur, dit second, qui englobe un langage dit primaire et qui a pour fonction d'établir la vérité ou la fausseté des propositions de ce langage primaire et la non-contradiction du système qu'elles forment. En linguistique, il renvoie au langage naturel lorsqu'il décrit ou parle du langage lui-même. Pour les sémioticiens, c'est un langage qui décrit un système de signification langagier ou non langagier comme la musique. Et enfin, dans le lexique des informaticiens ce terme désigne un langage qui sert à définir les langages de programmation

1.2. La réflexivité : une propriété sémiotique du langage humain

Le langage humain, en tant que système sémiotique de signes linguistiques qui sert à désigner des référents extralinguistiques, parfois physiques (livre, cahier) et parfois conceptuels (notion, idée), se distingue des autres systèmes de signes par sa dimension réflexive. Ce pouvoir propre aux langues naturelles assure à celles-ci une possibilité de se référer à ses signes mêmes pour parler d'elles mêmes.

« Le langage étant apte à parler de tout système, se trouve dans la situation de parler de lui-même. Au contraire, aucun système non langagier ne peut se décrire et constituer sa propre méta sémiotique » (REY-DEBOVE, 1986 :1)

Autrement dit, les langues naturelles ont un pouvoir de se prendre elles mêmes pour objet d'analyse. Dans les énoncés A « je peux faire ce travail » et B « si deux verbes se suivent en français le deuxième se met à l'infinitif »¹, il est question en B de la langue comme système qui fonctionne selon des règles et des lois. L'énoncé B décrit le fonctionnement du système (la langue française), tout en utilisant des signes issus de ce système décrit.

Pour E. Benveniste, cette propriété représente un pouvoir majeur qui permet aux langues naturelles « de créer un deuxième niveau d'énonciation² ou il devient possible de tenir des propos signifiants sur la signification³ » (E. Benveniste 1974 :65). Il ajoute que les autres systèmes de signes n'ont pas cette capacité de faire d'un message l'objet d'un autre ; les abeilles par exemple ne construisent pas un message sur la base d'un autre. La réflexivité, alors, révèle bien l'existence d'un deuxième niveau ou un sous système appelé « métalangage » qui permet de décrire le fonctionnement de la « langue » et de tous les autres systèmes de signes⁴

¹ L'énoncé B représente les propos signifiants, deuxième niveau d'énonciation, sur la signification l'énoncé A

² Le deuxième niveau d'énonciation désigne dans ce contexte le métalangage.

³ On peut décrire en utilisant une langue naturelle un système de signe autre que la langue naturelle : par exemple l'interprétation d'un tableau

⁴ C'est un groupe de savants et de philosophes formés à Vienne à partir de 1923 autour de Schlick, ils avaient pour but le développement d'une nouvelle philosophie de la science dans un esprit de rigueur, tout en excluant toute considération métaphysique (cf. Encyclopædia Universalis 2004)

1.3. Genèse du terme métalangage

Nous nous fonderons, pour parler de la genèse de ce concept, sur l'ouvrage de Rey-debove, « le métalangage 1986 » qui est l'un des ouvrages phares qui inaugurent la problématique du métalangage. Il nous présente de manière détaillée et précise l'introduction de ce concept en linguistique.

Selon J. Rey-debove la notion de métalangage relève d'une tradition très ancienne des grammairiens et philosophes antiques. Son emploi en linguistique est en fait un emprunt récent des linguistes aux logiciens du cercle de Vienne¹.

C'est en fait Alfred Tarski, l'un des maîtres de l'école polonaise de la logique, qui a utilisé pour la première fois ce terme en 1931, avant d'être adapté en allemand puis en anglais et enfin en français vers les années soixante du siècle précédent. (Cf. G. Siouffi et al 1999 :174). Bien qu'elle semble être forgée et employée en 1931, cette notion est à l'origine d'une grande tradition d'activité intellectuelle très ancienne et qui aborde la grammaire par la réflexion sur les catégories grammaticales et logiques (Cf. Encyclopædia Universalis 2004).

Ce terme a été repris, en suite, par le philosophe américain Morris en 1938 dans son ouvrage « foundations of theory of signs » (ibid.) puis par Carnap en 1943 dans son ouvrage « meaning and necessity » (ibid.). L'emploi de ce terme en linguistique proprement dite date de 1943 avec Hjelmslev dans « Prolégomènes », puis Jakobson en 1963, Chomsky en 1965, Culioli en 1968, Benveniste 1974, Rey-debove 1986 et enfin Jacqueline Authier-Revuz 1995.

1.4. Métalangage et métalangue

Pour désigner le deuxième niveau du langage dont on a parlé un peu plus haut, les linguistes ne se sont pas mis d'accord sur le choix du terme. Certains d'entre eux lui ont attribué le terme « métalangage » et d'autres « métalangue ».

¹ Il cherche à distinguer à l'intérieur de la sémiotique une étude syntaxique qui décrit les relations des signes les uns avec les autres

1-Un premier groupe de linguistes qui prennent pour vedette le terme « métalangage », par exemple J.Dubois « Dictionnaire de la linguistique 1973 »

2- Un deuxième groupe de linguistes qui ne distinguent pas les deux termes et indiquent que se sont deux synonymes, Moulin « Dictionnaire de la linguistique 1974 », Coste et Glisson « Dictionnaire de didactique des langues 1976 »

3-Le troisième groupe représenté par Besse et Rey-Debove considère que le métalangage est l'ensemble de la métalangue et du métadiscours.

Nous adopterons, dans ce présent travail, le courant des études du métalangage qui préfère utiliser le terme « métalangage » pour désigner ce deuxième niveau de langue.

1.5. Les deux types du métalangage

Selon Rey-debove, il existe deux types de métalangage : d'une part, le métalangage non linguistique ; c'est celui des logiciens et des sémioticiens et d'autre part, un métalangage dit linguistique.

1.5.1. Le métalangage non linguistique

Il comprend le métalangage logique et le métalangage sémiotique :

Pour ce qui est du premier il est défini comme étant un langage second qui sert à parler de la vérité des phrases du langage objet. Ces deux langages ne s'opposent pas, bien au contraire, le langage dit second englobe le langage objet, la phrase suivante employée, par les logiciens, illustre parfaitement ce qu'on vient de dire : « « il pleut » est vrai si et seulement si il pleut »¹ (Rey-Debove1986 :14)

La sémiotique étant une discipline qui s'intéresse à l'étude des différents systèmes de signes entend par métalangage sémiotique un système de signification (signes) qui décrit un autre système de signes langagiers (langue naturelle) ou non langagiers (code de la route, la musique...) qui ne peut pas se prendre lui-même

¹ Dans cet exemple l'énoncé « « il pleut » est vrai si et seulement si « il pleut », cet énoncé est un langage second qui décrit la vérité d'un langage objet « il pleut »

comme objet d'analyse. Pour Barthes « c'est un système dont le plan du contenu est constitué lui-même par un système de signification; ou encore c'est une sémiotique qui traite d'une sémiotique. »(Barthes, *Éléments de sémiologie*,iv ,1.cité par le grand Robert électronique)

1.5.2. Le métalangage linguistique

En linguistique, le métalangage est une langue qui parle d'une autre langue naturelle et qui rend compte de façon satisfaisante des structures et du fonctionnement de celle-ci. (Cf.Dubois1973).La base de ce métalangage selon, Rey-Debove, est une terminologie spécialisée comme syntaxe, sémantique, verbe, mot.....et les règles syntaxiques qui régissent son fonctionnement sont celles de la langue objet d'analyse.

Il existe, selon Hjelmslev¹, deux modes du métalangage linguistique : un métalangage scientifique et un mode non scientifique.

Le premier se manifeste dans les discours du linguiste et de celui qui enseigne et apprend la langue .Il garantit la scientificité du discours de celui qui s'intéresse à l'étude de la langue.

Quant au second dit non scientifique, familier ou courant, il correspond aux discours quotidiens du locuteur dont le but est d'être compris et de mieux se faire comprendre.

Rey-Debove, et toujours dans la même perspective, parle de deux types de métalangage, définis en fonction de l'usage qu'on en fait. Un métalangage dit « encyclopédique didactique » lorsqu'il se rapporte à une discipline particulière (Il aborde le langage en tant que domaine de connaissances.), et un métalangage familier lorsqu'il surgit d'échanges ordinaires. Pour ce mode courant ou familier Rey-debove avance que l'usage métalinguistique de la langue provient de la nécessité pratique de

¹ Certains linguistes comme (A-J) Greimas et Culioli ont conservé cette distinction

communication et de distanciation afin de « mieux comprendre et mieux se faire comprendre » (Rey-Debove 1986 : 22-23)

I.2. Le métalangage en linguistique

Le métalangage peut être abordé en linguistique selon deux visions différentes :

- A- Un premier point de vue qui envisage la langue de façon statique ; les adeptes de ce courant considèrent que la langue est système de signes dont le fonctionnement repose sur certain nombre de règles descriptibles
- B- Les tenants du deuxième courant considèrent la langue comme un système de signes qui ne peut être étudié en dehors de la pratique locutoire (ils envisagent la langue de façon dynamique).

Dans cette partie nous essayerons d'aborder les deux points de vue à travers les travaux de quelques linguistes qui se sont intéressés à cette question.

2.1. Le métalangage chez Hjelmslev (1899-1965)

Hjelmslev, ce linguiste danois influencé par les travaux des logiciens polonais (notamment par Tarski), était le premier linguiste qui a introduit pour la première fois une théorie du métalangage en linguistique.

À l'instar de la dichotomie saussurienne, Hjelmslev conceptualise le langage en recourant aux deux plans de la « sémiotique » : l'un est le « plan de l'expression », les signifiants, et l'autre, le « plan du contenu », les signifiés.

Il considère que la dimension réflexive du langage naturel se présente sous deux formes : la sémiotique connotative, la méta sémiotique.

Pour ce qui est de la première elle se caractérise par le fait que son plan d'expression (signifiant) est lui même une sémiotique, ayant elle aussi un plan d'expression et de contenu (signifié). La sémiotique connotative se manifeste dans l'activité de connotation. Quant à la deuxième c'est le plan de contenu qui est une

sémiotique. Autrement dit, « Hjelmslev a opposé la notion de langue de connotation et celle de métalangue à la notion de langue de dénotation. Une langue de connotation se caractérise par le fait que sa face signifiante (expression) est elle-même une langue de dénotation ; et un signe de connotation a donc pour signifiant l'ensemble d'un signe de dénotation. Ainsi, la phrase « c'est une belle ville » dénote un certain message (« la ville est belle ») et connote en même temps « le locuteur est un francophone ». À l'inverse, c'est la face signifiée (contenu) d'une métalangue qui est une langue de dénotation et le signifié d'un signe d'une métalangue représente l'ensemble d'un signe de dénotation. La linguistique est alors une métalangue dont le contenu (les signifiés) est constitué par une langue de dénotation qui est la langue naturelle elle-même¹.

Sa		Sé
Sa	Sé	

Sa	Sé	
	Sa	Sé

Connotation

Métalangage

(Barthes, R. (1964) : « Éléments de sémiologie » cité par Fumiya ISHIKAWA 2001)

Schéma 1 : Schématisation sémiotique de la connotation et du métalangage (Barthes 1964)

2.2. La fonction métalinguistique chez Jakobson (1896-1982)

On ne peut aborder le métalangage sans que le nom de Roman Jakobson ne nous vienne aussitôt à l'esprit avec ses fameuses fonctions du langage, et plus précisément la fonction métalinguistique qui fait référence au métalangage. Dans son ouvrage « Des essais de linguistique générale 1978(1963)» Jakobson a cité six fonctions du langage. Bien avant lui, Bühler avait parlé de trois fonctions du langage : référentielle, expressive et conative, aux quelles Jakobson avait ajouté les fonctions poétique, phatique et métalinguistique. (Cf. Ducrot et Todorov 1972). Chacune de ces fonctions

¹ A cet égard voir L'article de Louis Jean CALVET, dans « Encyclopædia Universalis 2004 »

correspond à un élément du schéma de la communication¹, élaboré par Jakobson, dont le principe est le suivant : Le destinataire transmet un message à un destinataire, pour qu'il soit opérationnel, le message doit être placé dans un contexte et transcrit dans un code, après que le contact (canal physique) soit établi entre les deux partenaires de la communication.

Chacun de ces éléments donne naissance à une fonction linguistique différente. Le destinataire donne lieu à une fonction expressive ou émotive, le destinataire à une fonction conative, le contexte à une fonction référentielle, le message à une fonction poétique, le contact à une fonction phatique et enfin le code à une fonction métalinguistique.

La faculté à communiquer en utilisant la langue, qui caractérise l'espèce humaine, implique à la fois deux opérations métalinguistiques complémentaires selon Jakobson : l'emploi correct des mots et la définition de ces mots². La deuxième activité se manifeste dans la recherche d'un synonyme, de circonlocutions et de paraphrases. « Parler en français (pris en tant que métalangage) à propos du français (pris comme langage objet) et interpréter les mots et les phrases du français au moyen de synonymes, circonlocutions, et paraphrases françaises, (...) s'avèrent être partie intégrante de nos activités usuelles » (Jakobson 1978:53-54).

Pour ce qui est de l'usage quotidien de la langue, la dimension métalinguistique provient du souci de l'émetteur à rendre son message plus accessible, plus claire et plus compréhensible au récepteur. Ce souci est partagé même par le décodeur. Ce dernier à son tour, soucieux de bien comprendre le message qui lui est transmis, fait appel à la fonction métalinguistique et cela apparaît dans des phrases telles que « Que voulez vous dire par ça ? ».

« Souvent, dans un dialogue, les partenaires s'arrêtent pour vérifier si c'est bien le même code qu'ils utilisent. « Me suivez-vous ? Voyez-vous ce que je veux

¹ R-JAKOBSON avait complété le schéma proposé par Bühler sans en modifier le principe (Cf. Ducrot et Todorov 1972)

² On ne peut pas employer des mots dont on ignore le sens.

dire ? » Demande le locuteur, quand ce n'est pas l'auditeur lui-même qui interrompt la conversation par un : Que voulez vous dire ? Alors, en remplaçant le signe qui fait problème par un autre signe appartenant au même code linguistique ou par tout un autre groupe de signes du code, l'émetteur du message cherche à rendre ce dernier plus accessible au décodeur (Glose) » (ibid.).

Pour JAKOBSON la dimension métalinguistique n'est pas fondée sur le principe qui considère la langue comme un système formel, elle se rattache à l'activité langagière elle-même ; à l'usage quotidien de la langue. « Le métalangage parlant du langage lui-même (...) n'est pas seulement un outil scientifique à l'usage des logiciens et des linguistes; il joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours » (ibid:217)

Jakobson considère, aussi, que la fonction métalinguistique joue « un rôle énorme dans tout apprentissage du langage, tant chez l'enfant que chez l'adulte »

(Ibid:204). Car, toujours selon lui, « la faculté de parler une langue donnée implique de parler de cette langue » (ibid:81).

2.3. Métalangage et le jugement de grammaticalité chez Chomsky

Le couple de concept compétence - performance occupe une place prépondérante dans la théorie linguistique dite grammaire générative. Selon Chomsky, la compétence permet au locuteur de comprendre et de produire un nombre infini de phrases et d'identifier celles qui sont agrammaticales. Quant à la performance, elle lui permet d'émettre et de recevoir ces phrases.

Chaque sujet parlant, une langue donnée, a un pouvoir, une aptitude ou une faculté qui lui permet de porter des jugements de grammaticalité sur n'importe quel énoncé produit dans cette langue, même s'il ne l'avait jamais entendu auparavant. Ce jugement est fondé, toujours d'après Chomsky, non pas sur la capacité du sujet à mémoriser un nombre déterminé de règles, mais sur un système de règles générales qui ont été intériorisées au cours de l'apprentissage de la langue. (Cf. Ducrot et

Todorov1972). L'aspect métalinguistique apparaît à travers ce jugement intuitif de grammaticalité porté par le sujet parlant sur les énoncés qu'il entend ou produit.

Cet aspect métalinguistique qui consiste à distinguer les phrases grammaticales de celles qui ne le sont pas et qui relève de la compétence nous permet de déterminer les connaissances du sujet, à partir des données de la performance et par conséquent d'accéder à ses connaissances sur la langue.

C'est sur ce point là que nous nous fonderons afin d'étudier le processus d'appropriation des valeurs des temps qu'on a choisis.

2.4. Le métalangage chez Culioli

La dimension métalinguistique se manifeste, selon Culioli, chez tout locuteur d'une langue donnée, ainsi que dans les activités du linguiste qui étudie la langue. C'est sur la base de ce constat que Culioli aborde la question métalinguistique en parlant « d'activité épilinguistique » et « d'activité métalinguistique », qui correspondent respectivement à l'emploi quotidien de la langue par le locuteur et à l'activité réflexive et analytique du linguiste.

Par activité épilinguistique Culioli entend toute activité métalinguistique (au sens général) non consciente, à laquelle tout locuteur a recours dans son usage quotidien de la langue et « qui est au coeur de l'activité du langage et que l'on peut constater même chez l'enfant » (Culioli1990 (1968) :18) .L'activité épilinguistique est observable chez l'enfant acquérant sa langue maternelle et dans l'activité langagière d'un locuteur manipulant sa langue dans le but de se faire comprendre(la recherche d'un mot, la reformulation d'une phrase...)

Quant à l'activité métalinguistique, au sens culiolien, elle est consciente et s'observe chez celui qui étudie, apprend ou enseigne la langue (le linguiste en particulier¹.Pour Culioli, le linguiste se donne pour tâche la construction d'un système de représentations métalinguistiques explicite, stable et cohérent, apte à

¹ Pour Culioli, l'activité métalinguistique est synonyme de réflexion sur le fonctionnement de la langue

fournir des explications et des clarifications sur le fonctionnement de la langue (objet d'étude.)

2.5. Le métalangage chez Rey-Debove

Dans son ouvrage « Métalangage 1986 », qui a eu un rôle déterminant dans l'ouverture du champ de l'étude du métalangage, Rey-Debove postule qu'il est fondamentalement essentiel de faire la distinction entre « langue » et « métalangage ». Elle considère que le métalangage, ce sous système de la langue qui est à la base de toute description fiable et correcte de celle-ci, est composé de deux types d'unités ou catégories principales : des unités codées¹ (mot métalinguistique ou autonome) et des unités non codées² qu'on produit selon les besoins du discours. Elle les avait classées ainsi :

- « Mot métalinguistique » : Ce sont des mots spécialisés comme adjectif, verbe, adverbe, grammatical, ... « Destinés à parler du langage » (ibid : 26). Ils se distinguent des mots mondains « destinés à parler de ce qui n'est pas le langage (le monde, les choses) » (ibid : 26) comme livre, table, et des mots neutres « qui s'intègrent indifféremment à l'un ou à l'autre, comme il, que, sur, forme, grand, vite, etc. » (ibid : 26).
- « Mot autonome » : Par exemple « table est un nom commun » le mot table renvoie à ce signe lui-même. Il « signifie le signe de même signifiant dont il est le nom, et ne signifie que cela » (ibid : 33-34),
- « Phrase métalinguistique » : c'est « une phrase sur le langage, qui apparaît comme telle dès sa structure de surface, à cause des signes qui la composent [...] ; ces signes sont métalinguistiques, autonomes et neutres » (ibid : 163) ; elle contient des mots métalinguistiques ou des antonymes. Elles en distinguent trois types selon la combinaison leurs composants

¹ « Codé » que l'on ne peut pas modifier ses composants.

² Dont on peut modifier ses composants.

Les composants de la phrase	Exemple
Des mots métalinguistiques et neutres	L'adverbe est invariable
Des mots métalinguistiques, antonymes et neutres	Table est un nom
Des signes d'une phrase autonymisée	« Je suis arrivé. » est une phrase

Tableau 1 : Tableau représentant les trois types de phrase métalinguistique.

- « Connotation autonymique » : c'est « la situation d'un signe qui signifie, comme connotateur, son signifiant et son signifié dénotatif » (ibid : 253), comme on le voit dans /C'est un marginal, comme on dit aujourd'hui/ où le mot /marginal/ se trouve dans cette situation (L'exemple est emprunté à Rey-Debove (1986 : 253). Il désigne une personne qui vit en marge de la société ou d'un inadapté social.)

Rey-Debove avait le mérite d'avoir unifié métalangage et antonymie en une même problématique. Elle avait déploré le fait que « la plupart des chercheurs qui ont étudié l'antonymie ne sont malheureusement pas ceux qui ont traité du métalangage » (ibid : 57), pourtant les antonymes ne sont guère dissociables du métalangage, selon elle.

Elle avait souligné aussi que le procédé autonymique permet de parler des signes que l'on ne connaît pas, donc des signes d'autres langues, dont on n'a pas la compétence. Par exemple, dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), une opération mentale du type (« cahier » en français est « kuras » en arabe), qui est un procédé autonymique, qu'on observe chez un apprenant algérien, lui permet de parler d'un signe dont il n'a pas la compétence en faisant appelle à un signe qu'il connaît parfaitement. Ce procédé est connu et employé par tout apprenant d'une langue étrangère (dans ce type d'opération les mots étrangers sont employés comme des autonymes. Cette opération est observée dans les classes de langue étrangère.).L'autonymie est alors l'une des premières formes qui intervient dans l'appropriation d'une langue étrangère, et par conséquent le métalangage contribue à l'appropriation d'une langue dont on n'a pas la compétence.

« Le métalangage n'a pas pour seule fonction de parler de la langue à laquelle il appartient. Il a le pouvoir de parler de tous les signes de toutes les langues, naturelles ou artificielles, c'est-à-dire de tous les signes qui n'appartiennent pas à son propre code, et qui ne relèvent plus de la compétence linguistique des usagers. Cette fonction contribue notablement à l'apprentissage des langues » (Rey-Debove 1986 : 4).

I.3. L'aspect cognitif du métalangage

3.1. Le métalangage en psycholinguistique

Pour élucider l'aspect cognitif du métalangage, nous avons choisi de nous référer essentiellement aux travaux de Flavell et de Gombert.

En psycholinguistique, la notion de métalangage est inextricablement liée à celle de métacognition. A vrai dire, le métalangage est une partie intégrante du domaine de la métacognition. Il renvoie à toute activité réflexive sur le langage et son utilisation et aux capacités dont dispose un sujet à contrôler et à planifier ses processus linguistique (Cf. Nicole DEJEAN1995).

Pour Gombert c'est une « attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (Gombert1990 :11).Il considère que le psycholinguiste, qui se fixe pour tâche l'étude du métalangage, s'appuie sur l'analyse des comportements linguistiques (notamment les comportements verbaux) du sujet afin d'en dégager des éléments susceptibles de révéler l'existence d'un processus cognitif de gestion consciente (réflexion sur), ou de contrôle délibéré, qui portent sur des objets langagiers en tant que tels , soient sur leur utilisation. Il voit que l'aspect procédural et l'aspect déclaratif¹ de la connaissance métalinguistique représentent un élément crucial dans l'étude du métalangage.

¹ Voir première partie, chapitre IV

Ces deux aspects renvoient respectivement à la réflexion sur les traits structuraux du langage et de leur manipulation, et au contrôle des mécanismes mentaux impliqués dans le traitement du langage.

3.2. Le métalangage chez Gombert

A l'instar de la terminologie culiolienne, Gombert distingue deux types de comportements métalinguistiques. D'une part, « l'épilinguistique » pour désigner les comportements réflexifs sur le langage, marqués par le « caractère non conscient »¹. D'autre part, le métalinguistique qui renvoie à un comportement réflexif sur le langage ayant un caractère réfléchi ou délibéré².

Bien qu'ils désignent deux activités plus ou moins distinctes, les deux types de comportements métalinguistiques abordent le langage du même angle, celui de l'analyse et la réflexion.

Pour Gombert, l'activité métalinguistique, telle qu'elle est conçue par, Culioli, recouvre deux réalités différentes : Les activités de réflexion sur le langage et son utilisation (qui renvoient aux connaissances déclaratives) et « les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus de traitement linguistique en compréhension et en production » (qui renvoient aux connaissances procédurales) (ibid : 27). Elles convergent vers le même point (le caractère conscient) bien que chacune d'entre elles ait son propre contexte d'intervention (champ d'action) .La première intervient en dehors du contexte réel d'activités linguistiques³.Quant à la deuxième, elle sert en temps réel de production et de compréhension.

Cette distinction nous apparaît très importante dans le cadre de notre recherche qui est une étude analytique des verbalisations des apprenants. Alors nous nous

¹ Posant comme principe qu'un caractère réfléchi et intentionnel est inhérent à l'activité strictement métalinguistique, Gombert propose d'utiliser le terme "épilinguistique" pour désigner les comportements qui ne sont pas le résultat d'un contrôle conscient par le sujet de ses propres traitements linguistiques.

² Gombert entend par réfléchi et délibéré le caractère conscient de ce type de comportement.

³ On a repris la terminologie de Gombert, il entend : en dehors du contexte de l'énonciation.

intéressons beaucoup plus, dans notre recherche, aux activités métalinguistiques qui interviennent en dehors du contexte réel de la communication

3.3. Métalangage et métacognition

Ce concept a fait l'objet de plusieurs articles qui portaient un intérêt marqué pour les connaissances que le sujet a de ses propres processus cognitifs. Cependant, il est à noter que ce terme est apparu, pour la première fois dans les écrits de Flavell. Piaget, avait également abordé cette notion, sous le terme d'abstraction réfléchissante. Nous nous contenterons pour définir cette notion d'esquisser les définitions proposées par Flavell et Gombert.

Littéralement, la métacognition est une connaissance sur la connaissance¹. Ce concept est apparu pour la première fois avec Flavell en 1976. Il le définit ainsi « c'est une connaissance du sujet de ses propres processus cognitifs, de leur produit et de tout ce qui s'y apporte » (Flavell, 1976, cité dans Allal et Saada Robert, 1992, p. 268). Cette définition met l'accent sur le fait que la métacognition est une faculté cognitive qui permet à l'individu de « réfléchir sur comment il réfléchit »

Pour Gombert, la métacognition est un type particulier de connaissances qu'un individu a de ses propres processus cognitifs et qui se caractérisent par l'introspection et la conscience. Elle permet, à l'individu, à délibérément contrôler et planifier ses processus cognitifs en vue de la réalisation d'une tâche quelconque (Gombert 1990). Alors, on parle de la métacognition lorsque le sujet s'engage à réfléchir sur ses propres réflexions. Par ailleurs, cette aptitude cognitive de réfléchir sur ses réflexions permet à l'individu de construire des connaissances sur ses propres connaissances.

Flavell, de sa part, fait référence aux activités métalinguistiques déployées par l'enfant au cours de l'acquisition de sa langue maternelle. Dans son exemple de

¹ Voir première partie, chapitre I.

l'apprentissage des flexions par des enfants anglophones, il montre clairement que l'enfant, lors du processus d'acquisition, forme des idées sur la langue.

Dans la même perspective, en analysant les comportements des enfants vis-à-vis de la langue, on a l'impression qu'il formaient des hypothèses sur les propriétés systématiques de la langue et les vérifiaient, pour arriver à la forme correcte, et par conséquent, admise par l'adulte. C'est ce que Flavell appelle la systématité.

Ce phénomène on peut le voir chez un enfant algérien, au cours de l'acquisition de sa langue maternelle, qui réalise / SABATAT/ (chaussures en français) ou /RADJALAT/ (des hommes) deux formes erronées¹, par analogie à /TAKSIJAT/. Cette surgénéralisation, qui est une figure de la systématité, fait partie intégrante du processus d'acquisition de la langue maternelle. Pour Flavell, l'activité métalinguistique est une aptitude métacognitive à réfléchir sur son langage.

Gombert avait lui aussi montré dans son ouvrage, développement métalinguistique 1990, que les activités métalinguistiques représentent une concrétisation de la métacognition dans le domaine du langage : les activités de réflexions sur le langage et son utilisation, ainsi que, les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus de traitement linguistique (Gombert 1990).

Le métalangage est donc un domaine de la métacognition, qui concerne le langage. Il englobe les activités de réflexion et de connaissance sur le langage et son utilisation, et aussi les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses processus linguistiques. Autrement dit, c'est un sous ensemble de la métacognition qui concerne le langage, il comprend toutes les activités réflexives sur le langage et les pouvoirs cognitifs dont dispose le sujet et qui lui permettent de contrôler et planifier ses processus linguistiques.

¹ On arabe dialectal algérien, on forme le pluriel, le plus souvent, en ajoutant le suffixe / **A T**/, par exemple /**BALOUJAT**/ (ballons)

I.4.Conclusion

Les linguistes et les sémioticiens qui se sont intéressés à l'étude du métalangage portent leur intérêt sur la relation entre les signes linguistiques qui parlent du langage, ils postulent que tous les signes d'une langue naturelle peuvent être utilisés comme autonymes. Pour eux le métalangage, ce deuxième niveau d'énonciation qui permet de tenir des propos signifiants sur la signification,¹est inhérent à la langue. C'est par le biais de ce système linguistique qu'on arrive à parler des signes du système linguistique en utilisant des signes issus de ce même système « la faculté de parler une langue donnée implique de parler de cette langue »².Ce pouvoir de se prendre comme objet d'analyse caractérise les langues naturelles et il leur est propre : « Le langage étant apte à parler de tout système, se trouve dans la situation de parler de lui-même .Au contraire, aucun système non langagier ne peut se décrire et constituer sa propre méta sémiotique » (REY-DEBOVE, 1986 :1).

Le point de vue psycholinguistique, qui a unifié métalangage et métacognition en une même problématique, propose dans une perspective développementale, une conceptualisation cognitive du métalangage. Tout au long du processus d'acquisition de sa langue maternelle, l'enfant construit ses connaissances linguistiques à la fois quantitativement et qualitativement sur sa langue, à travers des activités linguistiques et métalinguistiques. L'enfant qui acquiert sa langue maternelle formule des hypothèses sur les propriétés systématiques de la langue, jusqu'à ce qu'il arrive à la forme correcte. Les activités métalinguistiques, qui renvoient selon Gombert aux connaissances déclaratives et les connaissances procédurales³, par exemple le phénomène de surgénéralisation⁴, qui interviennent au cours du processus d'acquisition d'une LM nous conduit à penser à leur rôle encore plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu scolaire.

¹ (Voir 1.2. la réflexivité)

² (Voir 2.2. La fonction métalinguistique chez Jakobson)

³ (Voir 3.2. Le métalangage chez Gombert)

⁴ (Voir 3.3. Métalangage et métacognition)

Chapitre II

Le métalangage en didactique

La didactique des langues, cette discipline qui possède un champ d'action dont l'ampleur varie selon les contextes linguistiques et culturels, s'est fixée comme objectif l'étude des théories et des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues maternelle ou étrangère (désormais LE –LM).

Dans le but d'apporter sa pierre à l'édifice d'un savoir scientifique adéquat avec les besoins des apprenants et de chercher à déterminer les voies d'amélioration des systèmes et des démarches d'enseignement, la didactique s'est intéressée à l'analyse des processus d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, et pour reprendre une terminologie purement didactique, cette discipline a pour objet central ce que les didacticiens appellent le triangle didactique (ou système didactique) : c'est-à-dire cette structure constituée par l'enseignant qui transmet le savoir, par les élèves qui apprennent, et par les différents types de contenus qui sont mobilisés dans cette interaction.

Alors cette trilogie didactique « enseignant – apprenant – contenu » se trouve au centre d'intérêt de cette discipline, c'est pourquoi certains travaux portent sur le pôle « enseignant » ; comment choisir les objets à enseigner, dans quelle mesure et comment doivent-ils être enseignés ? D'autres travaux s'intéressent plutôt au pôle « apprenant » ; ils analysent essentiellement les mécanismes mis en œuvre par celui-ci pour s'approprier les différents types de contenus d'enseignement, et ils visent notamment à déterminer les conditions et caractéristiques propres à ces apprentissages scolaires, par rapport aux processus d'acquisition dans un milieu dit naturel. D'autres recherches portent sur les contenus ; comment et par le biais de quels moyens et de quelles méthodes une langue (maternelle ou étrangère) peut être enseignée et apprise dans un milieu scolaire ? Elles visent à identifier et à conceptualiser les méthodes et les moyens qui favorisent l'appropriation et la maîtrise, par l'élève, d'une langue (notamment quand il s'agit d'une LE), dans un milieu scolaire, et parmi ses moyens l'emploi du métalangage.

II.1. Le métalangage vu par les didacticiens

Pour les didacticiens le métalangage joue un rôle prépondérant dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une LE. En effet, les apprenants en classe de langue étrangère sont invités, constamment, à parler d'une langue qu'ils ne connaissent pas, et ce, essentiellement au moyen de cette même langue. Si on pousse la logique jusqu'au bout, on en conclut que le moyen d'enseignement, la langue, est par extension le métalangage censé être mis en place pour parler d'elle. Une langue et son métalangage sont indissociables l'un de l'autre. Le métalangage est un concept inhérent à la langue objet d'enseignement, elle ne peut exister dans son entité qu'au travers de la description qu'il fait d'elle.

Ce « langage sur le langage, une sorte de langage instrument » (Dictionnaire de Didactique des Langues), renvoie à des référents, non pas extralinguistiques comme c'est le cas du langage objet, linguistiques issus du langage objet d'étude. Il est à noter aussi que chaque langue naturelle possède son propre métalangage qui permet de décrire son fonctionnement. Le métalangage du français, par exemple, est l'ensemble des termes spécialisés (syntagme, conditionnel....) qui ont pour fonction de décrire la grammaire de cette langue, et termes définisseurs¹ qui servent à donner le sens des mots de cette langue (des hyperonymes, des verbes, des expressions...). Ce métalangage a en commun avec la langue naturelle de fonctionner sur le même modèle syntaxique.

Parmi les didacticiens qui se sont intéressés à l'étude du deuxième niveau de langage utilisé pour enseigner/apprendre la langue (LM ou LE) dans une situation de classe, on compte Besse (1980), (2006) et Porquier (2006). Besse définit, d'emblée, le métalangage comme étant « tout modèle conceptuel artificiel destiné à décrire ou à simuler le fonctionnement d'une langue naturelle (ou du langage en général) » (ibid : 121). Par ailleurs, La « métalangue » c'est tout « ce qui dans le lexique, la syntaxe et la pragmatique d'une langue naturelle donnée permet de dire quelque chose sur cette

¹ On a pris cette appellation du (Dictionnaire de Didactique des Langues)

langue (et/ou sur d'autres langues) » (ibid : 120-121). C'est l'ensemble des unités linguistiques, d'une langue naturelle, qui permet de parler de cette langue. Besse parle du métadiscours comme étant la réalisation du « métalangage » ou de la « métalangue » dans un discours : « Appelons enfin, métadiscours, tout discours actualisant ou formulant, entre autres choses, une métalangue et/ou un métalangage » (ibid : 121)

Les définitions proposées par Besse mettent bien en lumière la distinction entre « métalangage » et « métalangue ». Il nous semble, bel et bien, qu'il existe un parallélisme sur ce point entre Besse et Rey-Debove qui considère le métalangage comme « le système métalinguistique codé est une métalangue, par rapport à une langue donnée, et la réalisation de ce système en discours est un métadiscours, par rapport à un discours dans une langue donnée. L'ensemble de la métalangue et du métadiscours d'une langue L1 est le métalangage M1 d'une langue L1 » (Rey-Debove 1986 : 20-21).

II.2. Le métalangage dans une classe de langues

Se demander si le métalangage est nécessaire pour l'enseignement / apprentissage des langues (maternelles ou étrangères) est en fait une question qui ne devrait pas être posée, car il est bien évident que, tout l'enseignement / apprentissage y recourt sous une forme ou une autre. En effet, enseigner et apprendre une langue (étrangère notamment), consister à expliquer, repérer, décrire, et la description suppose que l'on nomme. Bref, faire appel à des opérations qui utilisent la langue pour parler de la langue elle-même.

Un bon nombre de chercheurs qui se sont intéressés à cette question postulent que les activités menant les apprenants à réfléchir à propos du langage ont un effet positif sur le développement d'une LE. Ils soutiennent que l'activité de réflexion métalinguistique, exploitée dans la classe de langue, favorise et facilite le développement d'une LE et que les activités pédagogiques guidant la réflexion métalinguistique des apprenants dans leur LM favorisent leur habileté à apprendre d'autres langues.

La seule vraie question qui se pose donc à nous est de savoir comment le métalangage favorise-t-il l'enseignement / apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère ?

2.1. Métalangage et enseignement des langues étrangères

L'étude du métalangage et son emploi dans une classe de langue a été principalement menée dans le contexte de l'enseignement des langues secondes ou étrangères. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en L2, la langue à enseigner est plus clairement considérée comme un objet d'étude à part entière.

En effet, le enseignement/apprentissage d'une L2 est très différent de celui de la langue maternelle. L'enfant au cours de l'acquisition de sa langue maternelle intériorise, inconsciemment, la grammaire de sa langue maternelle. Son aptitude à produire et à comprendre un nombre infini de phrases et de porter des jugements de grammaticalité ou d'agrammaticalité sur les phrases qu'ils entend révèle l'existence d'une grammaire intériorisée (CF. Besse et Porquier 2006). Alors, L'enfant, quand il arrive à l'école, possède des connaissances sur sa langue maternelle. L'enseignement de celle ci concerne, donc, l'explicitation de règles déjà intégrées par l'apprenant. Alors que l'enseignement d'une LE est souvent considéré comme l'enseignement d'une compétence de communication. L'élève apprenant une LE n'a souvent aucune connaissance de la LE au début du processus d'enseignement/apprentissage.

L'enseignement d'une langue, par sa nature multidisciplinaire, implique nécessairement l'emploi du métalangage, que ce soit par l'utilisation des manuels scolaires et de supports didactiques (dictionnaires, grammaires, etc....), ou par l'oral, lors des exposés magistraux, lors des corrections orales, lors d'explications, bref tout au long du processus d'enseignement/apprentissage.

En ce sens, il nous semble qu'il est primordial que l'enseignant « vecteur d'information » ait recours au métalangage afin de transmettre des connaissances portant sur le fonctionnement de la langue (notamment les connaissances

grammaticales). On enseigne la langue, alors, par le biais de son métalangage. C'est donc dire que le métalangage est nécessaire à l'élaboration des connaissances sur la langue qu'on apprend.

Dans la même perspective, certains spécialistes considèrent que, faire acquérir aux apprenants, un métalangage qui permet l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement de langue (objet d'étude) est l'un des objectifs assigné à l'enseignement des langues (étrangère ou maternelle).

Il est bien clair alors, que dans une classe de langue, où la langue est à la fois objet d'étude et moyen de description et d'analyse, le métalangage occupe une place prépondérante. Ce dernier est étroitement lié à l'enseignement des langues, dans la mesure où ce domaine d'activité a recours presque inévitablement au métalangage pour tenir un discours exhaustif et scientifique sur la langue son l'objet d'étude.

2.2. Le métalangage et l'appropriation de la grammaire d'une langue étrangère

Il est bien connu que toute langue possède une grammaire propre à elle, qui permet de décrire de manière explicite et exhaustive son fonctionnement¹. Par ailleurs, ce terme est polysémique et particulièrement ambigu. Il peut renvoyer à plusieurs réalités sensiblement distinctes, selon le contexte.

Dans cette perspective qui est la nôtre, nous nous intéressons à la grammaire dans son acception la plus générale et qui désigne

1-« La description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue » (Dictionnaire De Linguistique, Dubois1973)

2-«1-Description du fonctionnement d'une langue. 2-etudes des règles de fonctionnement ou d'évolution d'une langue.

3-« Description de la morphologie ou de la syntaxe d'une langue naturelle » (Dictionnaire De Didactique Des langues, Galisson et Coste1976)

¹ La langue est, selon le cadre de référence dans lequel nous nous situons, un système fonctionnel constitué d'un lexique et d'une grammaire

En effet, une grammaire est indissociable de sa langue, et l'enseignement de la grammaire favorise¹ l'apprentissage et l'acquisition de la langue dans un milieu scolaire (notamment quand il s'agit d'une langue étrangère). L'enseignement d'une langue et l'enseignement de la grammaire de cette langue sont deux réalités qui semblent parfois interchangeables. Ainsi, la majorité des ouvrages didactiques concernant l'enseignement du français langue étrangère (FLE) parlent en fait de l'enseignement de la grammaire du français. Mais il est important de savoir comment et par le biais de quelle moyen enseigne-t-on la grammaire d'une langue étrangère ?

Selon les tenants du courant de l'enseignement traditionnelle, faire de la grammaire désigne apprendre des règles pratiques de fonctionnement de la langue par le biais d'un métalangage. Vu la nature descriptive et analytique de l'objet d'étude (la grammaire), cet enseignement ne peut être qu'explicite. Autrement dit, un enseignement qui vise à favoriser la maîtrise par l'apprenant des traits structuraux et spécifiques de la langue cible et qui vise, aussi, à lui donner la maîtrise d'un fonctionnement grammatical tout en recommandant l'explication des règles².

Enseigner et apprendre un savoir grammatical d'une langue étrangère implique, alors, de la part de l'enseignant et de l'enseigné l'emploi d'un métalangage qui permet de décrire explicitement les règles pratiques du fonctionnement de cette langue. Cet enseignement/apprentissage explicite « fondé sur l'exposé et l'explication de règles par le professeur, et suivis conscients par l'élève » (ibid : 206) favorise ou accélère l'intériorisation des régularités (les règles pratiques) de la langue cible, et par conséquent facilite l'acquisition de cette langue.

¹ On entend ici l'enseignement des règles grammaticales qui décrivent le fonctionnement de la langue.

² L'enseignement de la grammaire est fortement contesté aujourd'hui par les adeptes de l'approche communicative qui ne recommandent pas l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, et qui affirment tout uniment que les règles explicites ne servent à rien (ou si peu) pour acquérir une langue.

Donc le métalangage joue un rôle très important dans l'acquisition de la grammaire d'une langue étrangère, dans la mesure où les pratiques grammaticales explicitées (fondées sur l'emploi du métalangage) permettent « aux apprenants de « fabriquer » ou de corriger leurs productions étrangères » (Besse et Porquier 2006 : 80) et par conséquent facilitent le processus d'apprentissage de cette langue.

II.3. La notion des « cribles » métalinguistiques

Soulignons tout d'abord que l'apprenant d'une LE cherche constamment à retrouver dans cette langue, nouvelle pour lui, les catégories grammaticales et les règles qu'il a apprises dans sa langue de départ. Il met en relation (une sorte de comparaison) son savoir, sur sa langue de départ, préalablement acquis, avec celui qu'il vient de découvrir dans la classe de LE, dans le but de trouver des explications concernant l'organisation et le fonctionnement de la LE. En effet « Son « passé » métalinguistique et grammatical est sollicité par son apprentissage et produit des interférences dans l'intériorisation de la grammaire étrangère » (ibid : 110).

Poussé par l'envie de comprendre et connaître qu'est ce que c'est cette LE qu'il apprend et comment s'organise-t-elle, l'apprenant construit des connaissances sur le fonctionnement de cette langue et « élaborera silencieusement des règles sur les éléments de la langue cible qu'il apprend » (ibid.).

En effet, l'ensemble « hétérogène de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales et de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ » (ibid : 109) forment une sorte de cribles métalinguistiques¹ auxquelles l'apprenant se réfère consciemment ou inconsciemment à chaque fois qu'il est sollicité à produire des énoncés dans cette langue, à corriger ses productions ou à réfléchir sur le fonctionnement de la LE.

¹ Des cribles analogues aux cribles phonologiques décrits par Troubetzkoy.

Autrement dit, il existe chez tout apprenant (notamment celui qui a reçu une formation grammaticale) d'une LE une sorte de représentation métalinguistique (l'organisation de cette langue, son fonctionnement,...) à travers laquelle il appréhende les données de la L E.

II.4. Trois types de métalangages employés dans une classe de langues

On a vu précédemment qu'il existe deux modes de métalangages : un métalangage courant ou familier et un métalangage dit scientifique ou encyclopédique didactique. Dans une classe de langue c'est le deuxième mode qui est utilisé par l'enseignant pour transmettre un savoir aux apprenants.

Il est à noter cependant qu'il y a un deuxième axe de catégorisation : ce métalangage encyclopédique didactique employé dans une classe de langue comprend trois catégories, correspondant chacune à un type particulier de métalangage.

4.1. Le métalangage de type linguistique

C'est un métalangage construit sur la base des termes qui renvoient à des référents linguistiques. Ces termes sont issus de la terminologie linguistique telle que nous la connaissons, par exemple PASSÉ SIMPLE, IMPARFAIT, TERMINAISONS, PHRASE...

C'est principalement ce genre que nous rencontrerons dans cette catégorie de métalangage

4.2. Le métalangage de type didactique

C'est l'ensemble des termes employés, une fois de plus, pour désigner des référents linguistiques. Ils se distinguent des termes de la première catégorie précédente par la terminologie à laquelle ils sont issus. Ces termes appartiennent à la

terminologie de la didactique des langues ainsi que de la didactique du texte¹, par exemple :

PROGRESSION THEMATIQUE, COHÉRENCE, ÉLÉMENT DÉCLENCEUR,
TYPE DE TEXTE (ARGUMENTATIF, EXPOSITIF...), THÈME ET THEME DERIVE
etc.

4.3. Le Métalangage général

Ce type de métalangage constitue la dernière catégorie de l'axe de catégorisation du métalangage employé dans une classe de langue. Il regroupe des termes qui n'appartiennent à aucun domaine de spécialité, ils appartiennent, plutôt, au lexique de la langue générale. Ils font partie du discours métalinguistique des enseignants en situation d'enseignement lorsqu'ils parlent de la langue là où ils ne peuvent utiliser des termes du métalangage linguistique ni du métalangage didactique. En voici quelques exemples : un long texte, un vocabulaire complexe, une réponse imprécise, emploi impropre des auxiliaires etc.

II.5. Quelques pratiques métalinguistiques dans une classe de langues

Rappelons tout d'abord que dans une classe de langue, l'enseignant «vecteur d'information » qui se donne pour fonctions de transmettre le savoir à acquérir aux apprenants, met en oeuvre tout son savoir faire langagier et pédagogique pour développer les connaissances des apprenants dans la langue cible. Pour parvenir à cela, il adopte une stratégie interactive qui consiste à utiliser la langue cible en interrogeant les apprenants et en évaluant et corrigeant leurs productions.

Devant une telle situation, les apprenants, soucieux d'acquérir ce savoir, ne peuvent rester silencieux. Ils doivent parler dans la langue cible afin de vérifier les hypothèses qu'ils ont émises sur le fonctionnement de cette langue. Ils reçoivent,

¹ Dans notre recherche, nous n'avons pas considéré la terminologie textuelle comme appartenant à la terminologie linguistique, ni conséquemment, comme appartenant au métalangage de type linguistique, bien qu'elle soit considérée, par certains, comme indissociable de la terminologie linguistique. Pour nous la linguistique et la didactique sont deux domaines autonomes mais chevauchants et complémentaires.

le plus souvent, une correction de la part de l'enseignant, si ces hypothèses ne sont pas adéquates, et se trouvent obliger de mettre au point leurs hypothèses.

Dans cette situation interactive, la plupart des productions verbales des deux pôles du processus d'enseignement – apprentissage sont métalinguistiques, dans la mesure où l'objet de l'interaction autour duquel s'actualisent ces productions est la langue. Il nous reste savoir comment l'enseignant et l'apprenant utilisent ils le métalangage pour transmettre et acquérir un savoir relatif à la langue cible?

Nous essaierons, dans cette partie du travail, de mettre en lumière l'aspect métalinguistique des activités de l'enseignant visant à la transmission du savoir et celle de l'apprenant visant à acquérir ce savoir.

5.1. La dénomination et l'explication sémantique

La dénomination et l'explication sémantique (définitionnelle ou paraphrastique) représentent deux moments essentiels, dans une classe de langue, dans la mesure où l'enseignant se fixe pour objectif d'amener l'apprenant à dire des choses (savoir-dire) ou décrire le fonctionnement dans la langue cible (description grammaticale). Ces deux opérations qui relèvent des activités métalinguistiques visant à la transmission du savoir, permettent à l'enseignant de rendre les connaissances relatives à la langue cible (notamment celles qui portent sur la grammaire) plus accessible aux apprenants.

5.1.1. La dénomination

La dénomination est une opération métalinguistique qui consiste à attribuer des noms à des référents extralinguistiques, physiques ou conceptuels. L'enseignant, dans une classe de langue, a souvent recours à ce procédé pour présenter des réalités ignorées par les apprenants. Pour dénommer une chose, il recourt à un signe appartenant à la langue qui fait l'objet de l'apprentissage.

Pour (Cicurel 1985), l'enseigne fait appelle à ce procédé lorsque le « manque lexical » (Cicurel 1985 : 44) se présente chez les apprenants. Autrement dit, l'enseignant recourt à la dénomination pour orienter l'apprenant à la suite d'une hésitation, voire d'une ignorance, ou bien de l'usage inadéquat d'un mot.

Il est a noté aussi que la dénomination n'apparaît pas uniquement par suite d'un manque lexical dans la parole des apprenants, elle peut se réaliser sans qu'il y ait la moindre participation de l'apprenant .Dans ce cas là, l'enseignant se donne pour objectif « d'informer » les apprenants, de leur donner le nom d'un référent extralinguistique, qu'ils n'ont peut être jamais rencontré, rien que pour les informer.

Du point de vue linguistique, la dénomination est un procédé qui permet de nommer un signe ou un référent qu'on ne connaît pas ou dont on n'a pas la compétence en faisant appelle à un signe qui existe déjà dans notre système de représentation. Elle est constituée, sur le plan linguistique, par un signe ou un groupe de signes connus des apprenants. Autrement dit, c'est une phrase métalinguistique à visée appellative marquée par l'emploi d'un verbe métalinguistique ¹tel que s'appelle, est....

5.1.2. L'explication sémantique

5.1.2.1.La définition

Pour le Dictionnaire De Didactique Des Langues (Galisson et Coste) la définition « est une opération consistant à expliquer le contenu d'un terme supposé inconnu à l'aide d'autres termes supposés connus » « C'est une sorte de synonyme en métalangage (...) se distinguant du synonyme en langue par le fait qu'il est plus long

¹Pour (Rey-Debove 1978) il y a trois types de phrases métalinguistiques, parmi lesquelles, la phrase métalinguistique qui comprend un verbe métalinguistique qui sert à monter la relation entre les signes et les référents, elle donne à ce type de phrase le nom de « prédication d'identité » ou une prédication définitionnelle, /X ou Y, c'est la même chose/. Ce type est réparti en deux sous-catégories selon la fonction référentielle du verbe : a) « dénomination » d'une même chose par différents noms (/X s'appelle X ou Y/ ou /Y s'appelle X ou Y/), ou b) « désignation » d'un chose par différents noms (/X ou Y désigne X/ ou /X ou Y désigne Y/).

(il se compose d'une séquence de mots)». Elle est utilisée dans la classe de langue, le plus souvent, pour présenter les règles grammaticales de la langue cible.

Sur le plan linguistique, la définition est un procédé métalinguistique qui sert à expliquer un signe inconnu par des signes connus. C'est une phrase métalinguistique (constituée par des mots métalinguistiques, des autonymes et des verbes métalinguistiques) à construction présentative.

5.1.2.2. L'opération paraphrastique

Comme les autres opérations qui visent à expliquer, la paraphrase est une opération d'ordre métalinguistique « consistant à reproduire un énoncé dont la signification équivaut à celle d'un autre énoncé ou explicite le message véhiculé par cet autre énoncé » (ibid.) .C'est une sorte de redondance qui vise à mieux faire comprendre un énoncé, à l'expliquer en disant la même chose d'une autre manière et avec d'autres mots.

La paraphrase est un outil important dans une classe de langue, elle permet, en plus de l'explication, « la construction du sens en langue étrangère : le réemploi des mots déjà maîtrisés et la recherche d'équivalences à l'intérieur de la langue étrangère s'accompagnent d'une sensibilisation constante au contexte, à la situation et au registre de discours. »(ibid.)

Pour Cicurel (1985) la paraphrase et la définition sont deux opérations métalinguistiques qui consistent à remplacer une « instance langagière » par une autre ayant la même signification que celle-ci. Cependant, dans la première l'énoncé ou un discours à remplacer est impliqué dans le contexte d'origine, alors que l'objet de la deuxième est un mot ou un groupe de mots autonymisés ou extrait de son contexte d'origine (ibid : 48). Linguistiquement parlant, la paraphrase est un message qui prend pour objet un autre message, elle provient du souci de l'émetteur à rendre son message plus accessible, plus claire et plus compréhensible.

II.6.Conclusion

Le parcours dans le domaine de la didactique des langues nous a bien montré que le métalangage joue un rôle prépondérant dans le processus d'enseignement /apprentissage d'une LE, il favorise et facilite l'acquisition d'une LE. C'est pourquoi l'étude du métalangage et son emploi dans une classe de langue ont été principalement menés dans le contexte de l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

A vrai dire, tout processus apprentissage d'une LE passe nécessairement par des opérations métalinguistiques, telles que la définition, la paraphrase, la dénomination etc...., bref par tout ce qui touche à l'explication qui est un discours qui doit élucider un autre discours. Dans une classe de langue où l'objet du discours, qui est la langue à enseigner/apprendre, est le moyen par lequel l'enseignant effectue l'acte de transmission, la plupart des productions verbales produites sont métalinguistiques. Définir un mot ou une expression, expliquer un segment linguistique qui pose un problème de compréhension chez les apprenants..., et tout cela relève des pratiques métalinguistiques.

Chapitre III

Les Théories de l'appropriation d'une langue étrangère

III.1.Considérations d'ordre général

1.1. Le couple « Apprentissage » /« acquisition »

Avant d'aborder la notion d'apprentissage et les théories qui en découlent, il est méthodologiquement, nécessaire de mettre en lumière l'opposition« acquisition » vs « apprentissage » afin d'éviter toute ambiguïté et confusion dans l'emploi de chacun des deux termes

Soulignons tout d'abord que l'opposition, souvent, établie entre « acquisition » vs « apprentissage » pose un certain nombre de problèmes. L'emploi du terme « acquisition » est étroitement lié à l'apparition du langage chez l'enfant¹. Par transposition, l'acquisition d'une langue dans un cadre institutionnel (le milieu scolaire) désigne, selon S.D.Krashen², le processus subconscient, implicite et orienté vers la signification que vers les formes qui la véhiculent. Subconscient par ce que l'intériorisation des connaissances relatives au fonctionnement de cette langue se fait de manière inconsciente : l'apprenant ne se rend pas compte qu'il est en train d'acquérir une langue, semblablement à l'enfant qui acquiert sa LM. Il est implicite et orienté vers la signification par ce que l'apprenant n'acquiert pas un savoir, des connaissances sur le fonctionnement de la langue, mais à force d'utiliser la langue (communiquer), les interactions verbales lui permettent d'avoir un sentiment, comparable à celui d'un natif, de ce qui est grammaticale et conséquemment, acceptable.

Contrairement à l'acquisition, l'apprentissage, toujours selon Krashen, est un processus : conscient, explicite et orienté vers la forme que vers la signification. L'apprentissage permet à l'apprenant de développer la capacité de juger la grammaticalité de ses énoncés ou de celles de ses partenaires³ en se référant à des règles antérieurement apprises. Alors, pour Krashen le terme « acquisition » (en anglais acquisition) concerne un processus comparable ou analogue à la genèse du

¹ Dans le Dictionnaire Didactique des Langues (Galisson et Coste 1976) ce terme ne figure pas seul, on trouve l'acquisition du langage

² Les principaux travaux de Krashen sont cités chez Besse et Porquier 2006

³ Ce contrôle linguistique conscient des productions verbales est appelé par Krashen **le Moniteur** (Monotor)

langage de l'enfant et qui chez l'apprenant serait inconscient (ou subconscient) alors que l'apprentissage (en anglais learning) à l'opposé serait pleinement conscient.

D'un point de vue purement didactique, les didacticiens opposent également une appropriation en contexte scolaire d'une langue (apprentissage) à l'appropriation sans guidage (acquisition). De son côté, S. P. Corder parle d'apprentissage guidé (enseignement structuré d'une langue) et apprentissage non- guidé (hors-contexte scolaire).

Psychologiquement parlant, selon (S. Erlich : 1975) l'acquisition désigne une maturation alors qu'apprentissage renvoie à une transformation de capacités précises qui s'accroissent de ce fait, ou à un changement durable de capacités déterminées. Par ailleurs, il oppose mûrissement et apprentissage: le premier terme a pour signification la réalisation d'un potentiel inné qui a engendré l'apparition d'une aptitude, tandis que le second désigne ce qui se produit dans le cas d'un processus d'acquisition ou du développement d'une aptitude supplémentaire. L'apprentissage est la transformation qualitative ou quantitative orientée vers un changement, vers un progrès

Dans le cadre de notre recherche, les distinctions établies entre apprentissage et acquisition d'une langue dans les différents domaines (didactique, psycholinguistique ou psychologie) nous semblent très utiles. En effet, les paramètres régissant l'appropriation des valeurs aspecto-temporelles des formes verbales du français par un locuteur natif ne sont pas les mêmes dans le cas d'un apprenant du FLE. Alors, les difficultés rencontrées par l'un et l'autre ne seront pas, par conséquence, du même type.

1.2. L'apprentissage d'une LE

L'apprentissage une LE est une voie qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres possibilités représentatives. En effet, l'apprentissage d'une LE se fonde sur

des représentations nouvelles et passe nécessairement par des opérations abstraites de classification, de généralisation et de mise en correspondance.

D'un point de vue cognitif l'aptitude à apprendre se développe en trois étapes successives :

a) Il y a tout d'abord l'étape cognitive où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique.

b) Ensuite, apparaît l'étape associative où il assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances pour effectuer des tâches complexes « formation de l'interlangue ». C'est en fait le moment où il sera capable de se faire comprendre en langue étrangère sans avoir assimilé tous les éléments et toutes les règles de celle-ci.

c) Enfin, la dernière étape est l'autonomie. L'apprenant est en mesure d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes qui régissent l'emploi de la LE. A ce stade, la langue peut être utilisée de façon automatisée, ce qui libère l'esprit et permet de traiter efficacement de nouvelles informations.

L'apprentissage est, alors, une acquisition et une intégration de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle.

Historiquement parlant l'évolution de la conception de l'apprentissage d'une LE, est passée par deux moments marquant. D'un côté, le courant béhavioriste qui ne tolère pas l'apparition de l'erreur au cours d'un apprentissage. Les tenants de ce courant partent du postulat que l'acquisition d'une langue relève d'un processus externe consistant en la création d'habitudes verbales par répétition ou imitation.

De l'autre côté, se trouve la Grammaire générative Transformationnelle, qui part du postulat que l'apprentissage d'une LE relève d'un processus interne consistant en un dispositif inné en L1 qui serait réactivé en L2.

III.2. La théorie de l'interférence et l'analyse des erreurs

Dans notre étude, qui s'inscrit dans la tradition des recherches sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère et plus précisément sur l'étude du développement des connaissances grammaticales chez les apprenants d'une langue étrangère, la notion de « erreur » est intensément présente. Etant donné que notre étude s'articule autour des analyses des verbalisations de quelques apprenants, l'erreur constitue une voie incontournable qui nous permet d'une part d'appréhender le processus d'appropriation d'une LE et d'autre part d'accéder au système linguistique intériorisé de nos apprenants.

D'un point de vue historique, l'évolution de la conception des erreurs dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a permis de mieux connaître le processus d'appropriation d'une LE, ainsi que les différentes stratégies d'apprentissage auxquelles l'apprenant doit recourir tout au long du parcours d'appropriation d'une LE. Cela a favorisé, la conception des principes et des pratiques d'enseignement mieux appropriées qui tiennent compte de l'activité cognitive de l'apprenant.

2.1. L'interférence et l'analyse contrastive

2.1.1. Objectifs et principes

D'un point de vue contrastif, l'apprentissage d'une LE est déterminé par les structures de la LM que l'on possède déjà. Selon l'hypothèse contrastive, l'acquisition d'une LE subit l'influence des connaissances antérieures que possède déjà l'apprenant sur le fonctionnement et la structure de sa LM (la phonétique, la syntaxe, la morphosyntaxe...). Les structures de la langue étrangère qui coïncident avec celles de la langue maternelle sont acquises vite et facilement: on parle d'un transfert¹ positif. Les domaines où les deux langues en présence se différencient fortement sont des

¹ « Le transfert est la projection de structures et/ou de propriétés phoniques, lexicales et morphosyntaxiques de la LM sur LE. ». Jean Petit « Acquisition linguistique et interférence »

causes de difficultés d'acquisition et d'erreurs: il y a « transfert négatif » ou « interférence » de la LM sur la LE. Cette influence de la LM sera, alors, à l'origine de l'apparition des erreurs, grammaticales ou autres.

Cette idée de l'influence de la LM sur LE est, en effet, une idée ancienne qui a émergé grâce à la linguistique structurale américaine et la linguistique appliquée qui en découle. S'appuyant sur une théorie des interférences¹, l'analyse contrastive, occupe le devant de la scène des travaux portant sur le processus d'appropriation d'un LE dans les années soixante. Désormais, selon R. Lado (1957)², une confrontation des structures phonologiques, syntaxiques morphologique et lexico-sémantique de LM et de LE doit faire l'objet d'une étude préalable à tout enseignement « scientifique » des langues.

Toujours dans la même perspective contrastive, une étude comparative entre langue-source et langue-cible permettra de repérer les difficultés et par conséquent, anticiper les erreurs des apprenants et établir des progressions pour l'apprentissage. « En comparant chaque structure dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage » (Lado 1957)³. Autrement dit, Le principe de base est que les difficultés d'apprentissage qui sont à l'origine d'erreurs, proviennent de la différence interlinguistique (des deux langues). Les structures de la LE qui ne concordent pas avec celles de la LM de l'apprenant seront à l'origine des difficultés d'apprentissage. Pour y remédier, l'apprenant, qui possède des connaissances dans sa LM préalablement acquises, se réfère aux structures de sa LM dans l'espoir de trouver des solutions.

2.1.2. Les limites de l'AC

Depuis les années soixante on a tendu, en fait à prendre en considération l'influence de la langue maternelle et l'apparition d'erreurs (de tout type), dans toute

¹ Selon la théorie de l'interférence inspirée des théories behavioristes l'apprenant tend à transférer les caractéristiques de sa LM dans LE qu'il apprend

² Cité par Besse et Pourquoi (2006)

³ Cité par Besse et Pourquoi (2006)

situation d'apprentissage d'une LE. « La problématique fondamentale de l'apprentissage d'une LE tient à l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, dans l'impossibilité de déstructurer cet acquis, et dans la nécessité d'y superposer de nouvelles habilités et connaissances » (Germain, 1983, cité chez Besse, Porquier, 2006:200). Ce qui existe déjà c'est la langue maternelle ; ce qu'il faut faire maintenant c'est « superposer une autre langue ». Cette relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, était à l'origine du recours à une analyse contrastive, fondée, essentiellement, sur la comparaison des deux systèmes linguistiques la LM et la LE

Personne ne peut nier le fait que les connaissances de la LM intériorisées par l'apprenant influencent la façon dont il appréhende et éventuellement apprend une LE. Cependant, l'influence de la LM sur LE ne peut être considérée comme la seule source « des erreurs », comme le prétend l'AC. La notion du transfert¹ entre deux systèmes linguistiques qui constitue le principe de base d'une AC ne prend pas en compte une évidence : c'est l'apprenant qui choisit et définit les micro-systèmes de la langue cible et de la langue source en contact. En d'autres termes, ce qui est en contact, ce ne sont pas les deux langues (arabe français par exemple) en tant que deux systèmes linguistiques, mais ce que l'apprenant a intériorisé de l'une et de l'autre et ce qu'il juge comme pouvant être mis en relation ou transférable de l'une à l'autre : « ce qui est en -contact- pour un apprenant à un stade donné d'apprentissage ce n'est pas deux systèmes linguistiques, mais bien une grammaire intériorisée de sa LM et ce qu'il connaît ou découvre, à ce stade, de la LE » (W.Nemser et T.slama-casacu, cité par Besse et Porquier « 2006 » :203).

Admettons qu'il existe vraiment des phénomènes de transfert au sens large du terme, on peut constater dès le premier moment que cette notion même de « transfert » ne s'intéresse qu'aux systèmes linguistiques en tant que tels et néglige le pôle le plus important du processus d'apprentissage ; « elle exclut la dimension

¹ Le transfert ne s'opère pas à tous les niveaux d'organisation linguistique .Il est Observés surtout en phonologie, en lexique et en syntaxe, mais il est très rare en morphologie (à cet égard voir KLEIN (W.) 1989)

cognitive du langage ; ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert, ce n'est pas le savoir-faire , des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu. » (Besse et Porquier, 2006 : 204)

Les erreurs souvent imputées à tort à l'interférence ne sont pas toujours le résultat d'un transfert de la LM à la LE parce que certaines d'entre elles peuvent apparaître même chez un locuteur natif : Par exemple, le cas du français langue étrangère en Algérie des erreurs telle : « j'ai allé », l'emploi des auxiliaires, l'emploi de certaines formes verbales, familières aux enseignants, ne sont pas dû à l'interférence. L'apprenant dans ce cas là n'a pas transféré des données de sa LM à la LE parce que cette structure (auxiliaire et participe passé) n'existe pas en arabe. Il a généralisé l'emploi de l'auxiliaire « avoir » à tous les verbes du français. Le transfert ne s'opère pas dans cet exemple entre ce qui est déjà acquis de la LM et de ce qui est découvert de la LE. Alors pour expliquer certaines erreurs on doit puiser dans d'autres domaines en dehors du cadre de l'interférence.

L'idée de pouvoir prévoir les zones où allaient apparaître les difficultés dans le processus d'apprentissage de la langue cible en comparant les systèmes des deux langues a vite montré ses limites. Les résultats obtenus par l'analyse contrastive, qui sont d'ailleurs, peu satisfaisants ne correspondent pas tout à fait à ce qui se passe dans une classe de langue. Ces résultats ne prédisent et n'expliquent qu'une zone très restreinte des comportements linguistiques des apprenants d'une LE. Les phénomènes les plus importants, comme les stratégies d'apprentissage, ne seraient pas analysés.

D'autre part, ce qui nous importe dans le processus d'appropriation d'une LE ce n'est pas l'existence d'une structure telle que les linguistes l'ont décrite, mais l'appréhension de ces structures de la LE par l'apprenant qui se manifeste dans l'activité de la compréhension et la production. Ce qu'on doit tenir en compte alors ce n'est pas les convergences et les divergences entre les deux systèmes mais le traitement des moyens linguistiques dans la production (écrite ou orale) et la

compréhension, par l'apprenant. Bref c'est la façon dont l'apprenant traite les propriétés de la LE qui constitue la vraie source des erreurs.

III.3.L'analyse des erreurs

3.1. Présentation générale

Tout au long du processus d'appropriation d'une LE, dans un milieu scolaire, l'apprenant commet des erreurs, quels que soient sa langue maternelle, sa langue cible, son âge, son environnement sociolinguistique, et le type d'enseignement qu'il reçoit. Ces erreurs constituaient, avant l'avènement de la théorie de l'analyse des erreurs (AE), la bête noire de l'enseignant dont l'objectif premier était d'éviter que ses apprenants fassent des erreurs ou des fautes¹, ou bien qu'ils fassent le moins de fautes possible. Les erreurs n'étaient pas, alors, tolérées, elles ont longtemps été considérées, négativement, comme des choses à éviter ou à bannir. Il était important que l'apprenant fournisse de bonnes réponses. Face à une réponse erronée le professeur a tendance à corriger tout de suite en fournissant la bonne réponse. Mais à partir des années soixante l'erreur a pris un statut différent, désormais, elle est vue comme un moyen reflétant le processus d'apprentissage et révélateur de la grammaire intériorisée de l'apprenant.

Historiquement parlant, l'AE est d'abord - envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives, comme le souligne Besse et Porquier (2006). Développée à partir des années 1960, l'analyse des erreurs marque une étape importante dans le domaine de l'apprentissage d'une LE, progressivement détachée du cadre de la linguistique appliquée. Elle est apparue, donc, comme une tentative d'expliquer les erreurs, palliant ainsi à l'insuffisance de l'analyse contrastive (AC)

¹ La distinction, actuellement très répandue dans le domaine de l'apprentissage des langues, tire ses origines de la fameuse dichotomie chomskyenne « compétence » « performance ». La « faute » affectée souvent d'une valeur dépréciative, relèverait de la performance. Elle peut être le résultat d'une fatigue, d'un lapsus ou à divers facteurs psychologique. L'apprenant se rend compte alors de ses fautes, il peut les corriger sans qu'il ait la moindre intervention de la part des autres (enseignant, collègue...). Quant à l'erreur qui relève de la compétence, elle ne peut être corrigée par l'apprenant, elle est représentative de sa grammaire intériorisée (voir Besse et Porquier 2006)

fortement critiquée¹, car l'AC ne peut prédire qu'une partie des difficultés réellement attestées par les erreurs.

3.2. Principes et objectifs

Contrairement à l'AC, l'AE a limité les hypothèses d'interférences basées sur la comparaison, à priori, des systèmes linguistiques en contact (langue cible, langue source). C'est grâce à l'AE qu'on a pu «découvrir» un type d'erreur ignoré de l'analyse contrastive. Il s'agit des erreurs qui sont le résultat de stratégies d'apprentissage et non de l'influence de la langue maternelle comme les erreurs qui sont le produit d'un processus de simplification des règles.

En effet, les erreurs ne sont pas dues toujours au simple transfert de la langue source, elles peuvent témoigner d'une certaine forme de rationalité de l'apprenant. Cette rationalité n'est pas celle du linguiste ou du grammairien, mais elle ressemble beaucoup, à celle du locuteur natif². Bref, l'erreur peut être le résultat d'une activité réflexive de la part de l'apprenant³.

Pour Besse et Porquier l'AE a un double objectif : l'un théorique et l'autre pratique. L'objectif théorique de l'AE est de détecter les zones de difficultés dans l'apprentissage d'une (LE), ce qui conduira à identifier les erreurs et les expliquer. L'AE en s'appuyant sur l'erreur essaie de déterminer les éventuelles causes de ces difficultés, ce qui va permettre de comprendre les processus et les stratégies d'apprentissages d'une LE. Elle cherche donc à décrire et à expliquer la nature et les causes des erreurs identifiées ainsi qu'à comprendre les processus et les stratégies d'apprentissages d'une LE.

¹ Pour l'AC toutes les erreurs commises par l'apprenant d'une LE sont dues au seul phénomène de l'interférence, elle se focalise essentiellement sur la prédiction et la manière d'éviter les erreurs.

² Nombreux sont les exemples des erreurs de ce type là : un apprenant du FLE qui réalise « je vais à chez moi » a, en réalité, vérifié une hypothèse qu'il a déjà formulée sur le fonctionnement de cette langue. Pour lui le verbe aller doit être toujours suivi de la préposition « à » afin d'indiquer la destination (par ex : je vais à l'école)

³ Parmi les procédés qui révèlent la rationalité de l'apprenant, le procédé analogique qui consiste à mettre en relation de formes linguistiques et de contextes dans lesquels ces formes ont été employées. Ce procédé on le trouve même chez l'enfant acquérant sa LM (voir première partie, chapitre I)

Par ailleurs, une connaissance des processus et les stratégies d'apprentissages d'une LE concourt à l'amélioration de l'enseignement de la LE : « une meilleur compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratique d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et accepter le statut et la signification des erreurs » (ibid:207), ce qui représente l'objectif pratique de l'AE.

Deux phases nous intéressent dans notre travail de recherche¹. La première phase est l'identification provisoire de l'erreur, qui consiste à reconnaître l'erreur dans la production de l'apprenant. La deuxième, est l'explication de l'erreur : il nous possible de caractériser l'erreur selon la nature du processus: addition, omission, ordre, substitution, accord, etc., (CORDER, 1973)². Nous pouvons également nous placer sous l'angle des sources d'erreur : langue de base, stock accumulé, et autres... (DOCA, 1981) ainsi que des mécanismes qui ont conduit à la production de l'erreur: la régularisation, l'influence de la forme considérée «forte», la contamination, l'hypercorrection, le calque, l'analogie, l'influence du micro-contexte linguistique, et autres (ibid.).

L'identification provisoire des erreurs qui constitue la première opération dans l'AE se fait, d'après (R. Porquier et U. Frauenfeld : 1980), selon des repères distincts voire concurrents, même s'ils peuvent coïncider. Ces repères peuvent être:

- a) le système de la LE, c'est-à-dire celui des « enseignants » natifs, ce qui implique des jugements de norme et d'acceptabilité.
- b) l'exposition antérieure des apprenants à la langue étrangère c'est-à-dire ce qui, dans un cadre institutionnel, a déjà été étudié et est présumé appris.
- c) la grammaire intériorisée d'un apprenant, à un stade donné et dans son développement.

¹ Une AE s'articule sur cinq opérations : identification de l'erreur- description de l'erreur- explication de l'erreur- évaluation de l'erreur- prévention et/ou correction de l'erreur.

² Cité par Besse et Porquier 2006

Pour Besse & Porquier (2006), c'est d'ordinaire le premier repère qui est retenu, moins souvent le second et rarement le troisième. Le passage à une analyse explicative des erreurs mobilise au contraire en priorité ces deux derniers plus rarement le premier. Ces trois repères renvoient respectivement : à la description linguistique, aux descriptions pédagogiques et à l'interlangue (la grammaire intériorisée) de l'apprenant, pour laquelle, l'explication fournie par l'apprenant de ses propres erreurs constitue l'unique élément au quel on se réfère pour étudier cette notion. Cela on peut le voir clairement dans notre recherche ; on s'est basé sur les verbalisations des apprenants afin de pouvoir étudier le processus d'appropriation des valeurs des temps en question. Autrement dit, ce qui nous a permis l'accès à la grammaire intériorisée de chacun de nos sujets c'est bien ses erreurs.

3.3. Le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage d'une LE

Le statut de l'erreur s'est quelque peu modifié¹, elle constitue, aujourd'hui, un phénomène naturel, inévitable et nécessaire. En effet, aujourd'hui, l'erreur est vue comme un passage obligatoire de l'apprentissage et représente l'indice d'un processus actif d'acquisition : c'est notamment son caractère systématique qui semble devoir légitimer cette hypothèse. Elle est une manifestation d'un état du développement langagier de l'apprenant et permet de décrire la « connaissance » de la langue par l'apprenant à un stade donné. Autrement dit, Elle constitue un indice du système linguistique qu'un apprenant utilise à un moment donné du processus d'apprentissage d'une LE ; c'est un signe d'un état de maîtrise provisoire de la langue par l'apprenant, et un indice révélateur d'un système de « compétences transitoires. ». Son apparition est une phase transitoire dans le parcours d'apprentissage de tout apprenant quel que soit son âge, sa LM, son milieu socioculturelle..... Du côté de l'apprenant, l'erreur constitue un outil fiable d'infirmer les hypothèses, qu'il a déjà

¹ Les behavioristes considéraient qu'une bonne méthode devait conduire à un apprentissage sans erreurs. Si des erreurs se produisaient, c'est que la méthode n'était pas correctement conçue ou alors, que des circonstances particulières liées à l'élève, (comme par exemple, la fatigue, l'inattention...) conduisaient à une performance imparfaite. L'erreur était donc considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable.

formulées, sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. C'est par le biais de l'erreur qu'on peut juger de l'évolution d'un apprenant et connaître la façon dont il construit sa propre interlangue. Elle détermine où en est l'apprenant, c'est -à- dire, nous renseigner sur le trajet déjà parcouru par l'apprenant et permet également de connaître le trajet qui lui reste à accomplir pour s'approprier la LE. Elle nous donne, en outre, la possibilité de connaître les stratégies d'apprentissage et les processus utilisés par l'apprenant.

En plus de ce qui a été dit un peu plus haut, l'erreur apparaît, parfois, lorsque « les besoins linguistiques (différenciation, clarté, expressivité) ne sont pas assurés par la langue, pour combler ce déficit, jouant ainsi un rôle fonctionnel dans la communication. »(Ibid : 208). Ou encore si l'apprenant n'a pas une possession complète des lois de la langue. Par exemple un élève qui a réalisé « Après une journée de dormage »¹, « La fatigue de ce travail »², avait recours inconsciemment à une forme erronée pour des besoins de communication et par ignorance que le mot sommeil, fatigue, désignent les noms d'action des verbes dormir et fatiguer.

3.4. La taxonomie de l'erreur

Au début de son apparition l'AE débouchait, en fait, sur des inventaires d'erreurs classées selon des critères et typologies diverses (erreur relative/absolue; par addition/omission/remplacement; sur le genre/le nombre; etc.), rappellent Besse et Porquier. « Les critères fondés sur l'écart entre l'erreur et la forme présumée correspondante en langue-cible (forme « rectifiée ») et sur la cause présumée de l'erreur (interférence ou analogie « intralinguale » soulevaient de nombreux problèmes de classement, d'interprétation et d'analyse » (R. Porquier : 1977), faisant apparaître du même coup la diversité et la complexité des causes potentielles des erreurs.

¹ Cet énoncé je l'ai entendu dans l'une de mes classes.

² Exemple emprunté à Besse Et Porquier.

Par ailleurs, grâce aux travaux de S.-P. Corder, vers le début des années soixante dix, l'AE a connu une mutation importante, qui lui avait permis d'acquérir un nouveau statut théorique, tout en mettant au devant de la scène les problématiques de l'interlangue. Désormais, c'est au tour des nouvelles distinctions méthodologiques introduites dans l'analyse d'erreurs (erreur systématique/asystématique, erreur intralinguale / erreur interlinguale) que le débat s'animerait.

3.4.1. Erreur systématique et erreur non systématique

Il est bien important de noter que toutes les erreurs ne sont pas pertinentes et qu'elles ne manifestent pas toujours un processus intéressant. C'est pourquoi, il est nécessaire de distinguer deux types d'erreurs : d'une part, les erreurs dites systématiques et d'autre part les erreurs non- systématiques.

Pour S.-P. Corder, la distinction entre erreurs systématique et non systématique réside dans le fait que, la première qui intéresse au premier chef l'analyse d'erreurs, est une sorte de marque de la « compétence transitoire » d'un apprenant. Ici « compétence transitoire » signifie les connaissances implicites d'un apprenant sur le fonctionnement de la LE, à un moment donné de son apprentissage. Ces erreurs dites de compétence sont représentatives d'une grammaire intériorisée et ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant.

Autrement dit, l'erreur systématique est une manifestation d'un système intériorisé de règles et de la nature de ces règles, c'est pourquoi « les erreurs de compétence seront par définition systématiques » (S.-P.Corder, cité par Besse et Porquier, 2006 :209). Par ailleurs, la réapparition de certaines formes erronées, note S.-P. Corder, n'est pas toujours un indice révélateur de la grammaire intériorisée de l'apprenant¹, c'est-à-dire elles ne sont pas toujours représentatives d'une grammaire intériorisée, c'est le cas des erreurs dites « de performance qui sont par définition des

¹ S.-P. Corder par « des fossilisations, formes fréquentes ou constantes chez un individu qu'il sait erronées mais dont il ne peut et par fois ne veut se défaire » (ibid.209), ces erreurs note l'auteur ne sont en aucun cas représentatives de la grammaire intériorisée de l'apprenant

erreurs non systématiques », dues à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques.

Il est bien évident de noter que c'est sur le premier type d'erreurs (systématiques) que notre analyse des verbalisations se concentrera.

3.4.2. Erreur intralinguale et Erreur interlinguale

La distinction établie entre erreurs interlinguales et erreurs intralinguales met, en effet, l'accent sur l'origine de l'erreur : on parle d'une erreur interlinguale si elle est due à la langue maternelle de l'apprenant et d'une erreur intralinguale si elle provient de l'interlangue de l'apprenant qui partage déjà des règles avec la LE qu'il apprend. Il s'agit dans ce dernier cas d'erreurs de généralisation analogique, semblables à celles d'un enfant acquérant sa LM. Toutefois, rappellent Besse et Porquier, il est difficile d'établir une telle distinction, théoriquement importante, sauf dans les cas relativement clairs, de calques caractérisés.

Pour (L. J. Calvet : 1971)¹, la distinction n'est suffisamment opératoire par ce que « les fautes interférentielles sont (...) non pas des fautes issues des différences entre les deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit. ». Alors, « La prise en compte de ce réseau de correspondances et de l'interaction entre deux grammaires intériorisées, l'une achevée, l'autre évolutive, amène à moduler la distinction entre erreurs intralinguales et interlinguales » (Besse et Porquier, 2006 :211).

¹ Cité par Besse et Porquier (2006).

III.4. La théorie de l'interlangue

Il n'est pas dans notre intention de faire le tour des questions complexes que pose la notion d'interlangue (désormais IL), qui couvre, en effet, la plupart des thématiques qu'on préalablement abordées: notion d'interférence entre LM et LE, prise en compte des « erreurs » des apprenants, hypothèses internes et externes sur les processus d'appropriation...etc., mais nous essaierons d'exposer aussi simplement que possible les grands axes de réflexions autour de cette thématique.

L'IL, ce concept élaboré par Selinker et dont on lui avait attribué beaucoup de dénomination : système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, grammaire intériorisée, langue de l'apprenant ou système approché¹, est considéré par de nombreux linguistes comme un système "intermédiaire" à part entière entre la LM et la langue cible, qui se développe par le biais des hypothèses que l'apprenant effectue sur le système de la langue cible.

Elle désigne, en effet, la construction « d'une langue » par l'apprenant qui lui est propre, et que l'on ne peut, par conséquent, identifier ni avec sa LM ni avec la LE. Pour TREVILLE, M-C .DUQUETTE, L. (1996) l'interlangue correspond au système structuré que l'apprenant se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère.

K. Vogel, quant à lui, dans son livre « L'Interlangue, La langue de l'apprenant (1995) » avance une définition plus pédagogique : l'interlangue, c'est « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible ». Il poursuit en précisant : « Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue-cible » (ibid : 19)

¹ Voir Besse et Porquier (2006) page 219

Pour Besse et Porquier l'interlangue comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre. Ils proposent le schéma suivant :

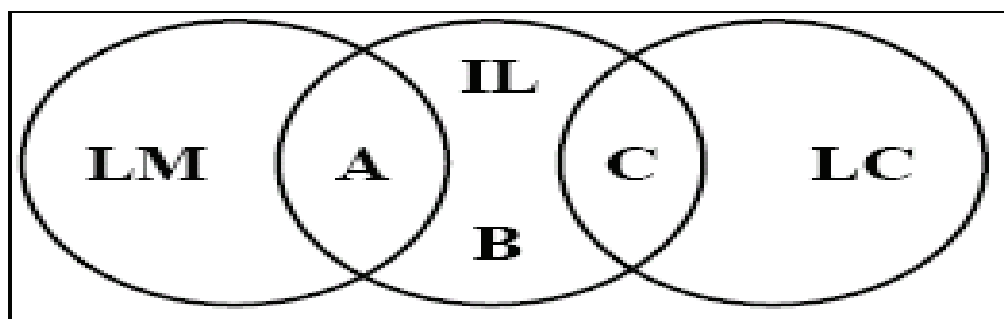


Schéma 1: schéma proposé par Besse et Porquier représentant l'interlangue

Les zones A, B, C représentent respectivement : les règles communes entre la LM et l'IL, Les règles qui n'appartiennent qu'à l'IL, les règles qui appartiennent à la LE et l'IL

En effet, la présence des traces de la LM dans l'interlangue d'un apprenant qui s'observe notamment au niveau de la performance : la prononciation, la prosodie, le lexique ou la grammaire montre bel bien que « l'interlangue s'appuie sur un système linguistique déjà intériorisé » (Besse et Porquier : 206). Ils rappellent que « Cette présence conduit à s'interroger non seulement sur les mécanismes de transfert, mais aussi sur la façon dont diverses études montrent comment des catégorisations issues de la langue maternelle aident à expliquer certains traits de l'interlangue et de son développement, notamment du point de vue sémantico grammatical. On peut estimer ainsi que les systèmes intermédiaires que l'apprenant construit sont « des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres. Ceux-ci donnent un sens au matériel linguistique utilisé par l'apprenant (...) Les hypothèses du système en question se construisent de façon déductive à partir des systèmes préalablement établis, qui sont complètement ou partiellement modifiés à mesure que les hypothèses qui les constituent sont infirmées. » (Ibid.)

Bref, Le terme d'interlangue recouvre, malgré certaines dispersions théoriques ou méthodologiques¹, un même objet : c'est un système linguistique que se constitue l'apprenant d'une seconde langue. Ce système se forme, en effet, à partir des connaissances de la LE en cours d'apprentissage et à laquelle il tend à se rapprocher² et celles du système intériorisé de la langue maternelle (substrat d'acquisition) qui interviennent partiellement dans la formation de l'IL.

Elle répond pour l'essentiel aux critères servant à caractériser les langues dites naturelles : elle est un système de signes qui se caractérise par la double articulation, la systématique, la variabilité et l'intelligibilité. Cependant, vu son caractère évolutif (elle se développe au fur et à mesure que l'apprenant découvre de nouvelles connaissances relatives à la LE qu'il apprend), elle se distingue d'une langue naturelle par sa perméabilité, son instabilité et sa simplification par rapport à la langue cible.

¹ Ce terme renvoie aussi à la théorie et aux pratiques de la traduction, mais cela ne nous intéresse pas dans le cadre de notre recherche.

² L'IL est plus proche de la LE, à laquelle elle peut être comparée, que de celui de la LM

III.5. Conclusion

Comme l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus cognitif et créatif qui permet à l'apprenant d'élaborer des hypothèses sur le fonctionnement de cette langue et de les vérifier tout au long du processus d'apprentissage, l'apparition de l'erreur est un phénomène fréquent et tout à fait normal. Considérée comme une "anomalie" à bannir dans le courant béhavioriste, l'erreur devient alors, dans une perception cognitive, un élément indispensable dans l'apprentissage d'une langue : c'est une trace révélatrice des hypothèses successives que l'apprenant forme sur le système de la LE. Elle est l'un des rares outils qui nous ouvrent les portes du système intermédiaire de l'apprenant, et nous permettent d'accéder à son interlangue.

De ce fait, il était important que les théories d'apprentissage prennent appui à l'erreur pour mieux comprendre le processus d'appropriation d'une LE. Nous avons vu à travers ce chapitre que L'AE a permis de faire avancer les recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères et d'arriver, ainsi à mieux comprendre le processus d'acquisition, suite à l'insuffisance des résultats fournis par l'AC qui étaient basées essentiellement sur le transfert.

Chapitre IV

Les Modèles systémiques de l'appropriation d'une langue étrangère

Nous examinerons à travers ce chapitre les modèles d'apprentissage d'une langue étrangère, inspirés de ceux proposés par la psychologie cognitive. Cependant, il nous est primordial d'explicitier quelques notions clés telles que : connaissance, mémoire. Pour cela nous nous référons, essentiellement, aux ouvrages de, N.Blanc et D.Brouillet (2003) et de Richard (1990).

D'un point de vue cognitif, un individu « a une tâche avec des enjeux, il se donne des objectifs, prend des décisions, en contrôle l'exécution, évalue le résultat de ses actions et modifie en conséquence ses représentations » (Richard et al, 1990).Autrement dit, il existe, selon Richard (1990), six fonctions principales du système cognitif d'un individu :

- 1- La phase de la conservation
- 2- La phase de la construction des connaissances et des croyances.
- 3- La phase de la production de représentations transitoires d'une situation particulière.
- 4- L'inférence qui mène à la compréhension de l'information l'objet.
- 5- La phase de la prise des décisions d'action.
- 6- La phase régulation et contrôle de l'activité.

Appliquée à la situation d'apprentissage d'une LE, l'approche cognitive se veut une étude des processus mis en œuvre par l'apprenant, déjà doté, d'une part, de représentations (connaissances et interprétations) et d'autre part, de dispositif de traitements (inférences et jugements) et dont l'objectif premier est de s'approprier une LE.

IV.1.Considérations d'ordre général

1.1. Le processus de stockage de l'information : la mémoire

Du Latin « MEMORIA »qui désigne à la fois « l'aptitude à se souvenir » et « l'ensemble des souvenirs », le terme Mémoire recouvre deux réalités : d'un coté il renvoie aux mécanismes qui permettent de conserver des faits qui se sont produits au passé et d'autre part à l'ensemble des faits qui n'ont pas été oubliés et qui demeurent disponibles. (Cf. N.Blanc et D.Brouillet, 2003)

En psychologie cognitive, la Mémoire est identifiée comme une structure de stockage de l'information et qui a ses propres loi d'accès. En effet, on en distingue deux types : mémoire à court terme (MCT) et mémoire à long terme (MLT)¹. Une MCT est une sorte de mémoire intermédiaire qui traite l'information avant d'être stockée en MLT, elle se caractérise par une capacité de stockage limitée par la durée. La MLT est, quant à elle, une mémoire qui peut conserver les différentes informations de façon plus permanente. Elle est constituée de sous-systèmes spécialisés : chaque sous-système correspond à un type d'information particulier (ibid.)

Selon Richard (1990) la notion de MCT a été progressivement abandonnée, au profit de la notion de mémoire de travail. Celle-ci est considérée comme un système qui a une double fonction : le stockage et le traitement de l'information. La récupération de l'information en mémoire de travail est un processus contrôlé de nature séquentielle : on a accès à une seule information à la fois. Contrairement à la MCT, la mémoire à long terme, toujours d'après Richard, est une mémoire permanente, non limitée par la durée de l'intervalle de rétention. L'accès à la MLT se fait par activation d'informations structurées en réseau, et la récupération d'informations dans cette mémoire est un processus automatique, et non séquentiel — rendant possible l'accès à plusieurs informations à la fois.

¹ C'est par ce que les capacités de traitement d'une information sont limitées chez l'individu, que l'on parle des deux types de Mémoire (à cet égard voir Richard, 1990)

1.2. Les connaissances

Du point de vue de la psychologie cognitive, les connaissances désignent : les « structures cognitives permanentes » qui nécessitent une activation pour être effectives. En effet, dans l'approche de la psychologie cognitive, les connaissances sont différenciées en deux groupes « les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales ». Cette différenciation porte sur le savoir et le savoir-faire, autrement dit, savoir quelque chose et savoir comment faire cette chose.

Etant donné que notre travail s'inscrit dans la thématique de l'apprentissage d'une LE, l'opposition « connaissances déclaratives et connaissances procédurales », introduite par les sciences cognitives, constitue une phase incontournable dans la mesure où cette distinction met l'accent sur le décalage entre le niveau de performance et les connaissances verbalisées.

1.2.1. Les connaissances déclaratives

Les connaissances dites déclaratives constituent le savoir théorique : les faits, les règles, les lois, les principes. Elles sont constituées de concepts liés entre eux pour former des propositions. Elles servent à décrire et expliquer les lois et les structures de la langue : la définition d'un mot, les règles d'accord des participes...etc. Elles sont stockées dans MLT. Ces connaissances ne permettent pas d'agir à elles seules sur le réel, elles devront être traduites en dispositions et procédures pour permettre une action.

1.2.2. Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales servent de pont entre les connaissances déclaratives et l'action. Elles construisent des relations directes entre les connaissances déclaratives activées et l'action.

IV.2. Les Modèles systémiques

Il n'est pas dans notre intention d'exposer de manière détaillée tous les modèles d'apprentissage proposés par la psychologie cognitive. Nous essayons, toutefois, d'examiner à travers ce chapitre les modèles de type systémique, inspirés des modèles d'apprentissage proposés par la psychologie cognitive.

D'un point de vue historique, les modèles systématiques sont apparus, proprement dit, dans les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère jusqu'à lors dominées par l'hypothèse behavioriste, dans les années 1970 et 1980. Ces modèles dont l'objectif est de proposer une vision synthétique ou une « certaine conception d'ensemble du problème, permettant de regrouper les observations et les expériences, les hypothèses et les résultats » (Frauenfelder et Porquier 1979 : 38) gravitent au tour de trois notions clés : entrée (input), connaissances¹, sortie (output). Le passage d'un élément à un autre de ces éléments, ainsi que la construction et l'organisation des connaissances à l'intérieur du système de connaissances de l'apprenant représente, d'un point de vue cognitif, le processus d'appropriation, qui peut être analysé ainsi : ce processus est déclenché du moment où un élément de l'input fait l'objet d'une attention particulière de l'apprenant (phénomène appelé saisie ou intake), ensuite l'intake se transforme en connaissance et enfin la connaissance est utilisée dans d'autres contextes que celui où elle est apparue pour la première fois, c'est la production.

¹ De manière générale cet élément représente un système où se construisent et sont s'emmagasinent les connaissances. Il représente le système de traitement, la boîte noire de l'époque du behaviorisme. Il a plusieurs dénominations : dispositif d'acquisition linguistique, connaissances, connaissances intériorisées

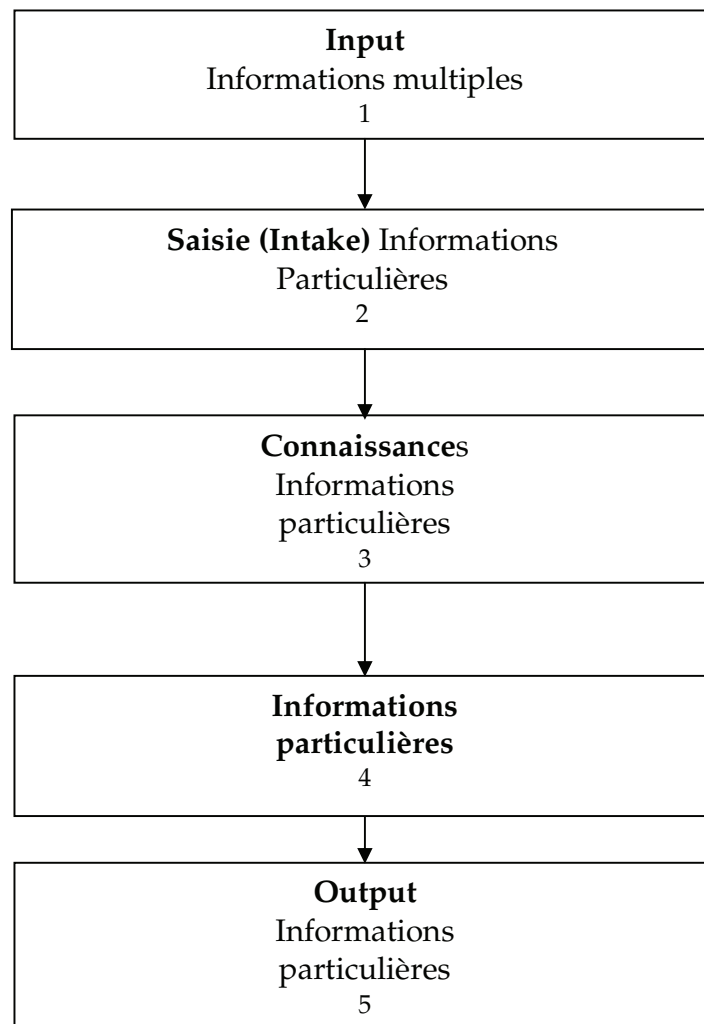


Schéma 3: Le schéma du processus d'appropriation qu'on a proposé

Alors, L'Intake représente une étape décisive dans le processus d'appropriation, c'est pourquoi les chercheurs lui accordent beaucoup d'importance dans leurs travaux.

2.1. Les différentes conceptions de l'Intake

Les chercheurs sont dans leur quasi-totalité unanimes à considérer l'Intake comme étant la première étape de l'appropriation, qui consiste à sélectionner un ou plusieurs éléments linguistiques parmi d'autres figurant dans l'input. Cependant, il y a d'autres chercheurs qui donnent pour signification à ce terme l'objet linguistique lui-même ou encore même le processus par lequel l'objet saisi devient une connaissance. Nous nous proposons d'exposer de manière sommaire quelques travaux qui traitent de la question de l'Intake.

2.1.1. Frauenfelder et Porquier

Pour ces deux chercheurs, l'intake est la manière dont sont traitées les données de l'input. Ils considèrent que l'input est « un nombre virtuellement illimité de données linguistiques et sociolinguistiques, fournies dans des situations très différentes par des personnes diverses et sous forme orale ou écrite avec toutes sortes d'intentions de communication » (Frauenfelder et Porquier 1979 : 42), c'est pour quoi ils postulent qu'il est quasiment impossible qu'un élève puisse apprendre tout ce à quoi il est exposé ou tout ce qu'on essaye de lui faire acquérir.

2.1.2. Colette Noyau

Pour Noyau l'Intake représente tous les éléments sélectionnés par l'apprenant, parmi les données qu'il découvre dans l'input « pour être assimilés, intégrés à son système » (Noyau 1980a : 77). Ce décalage quantitatif entre l'Intake et l'input est dû selon elle à plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, il y a ceux qui sont liés directement à l'apprenant : les contraintes cognitives qui sont les « limites de l'attention et de la mémoire » et les « caractéristiques du système de l'apprenant à un moment donné », ce qu'on a appelé préalablement l'interlangue.

L'intake d'un apprenant dépend, selon Noyau, de la nature l'input auquel il est exposé, de l'état son système cognitif et sa motivation.

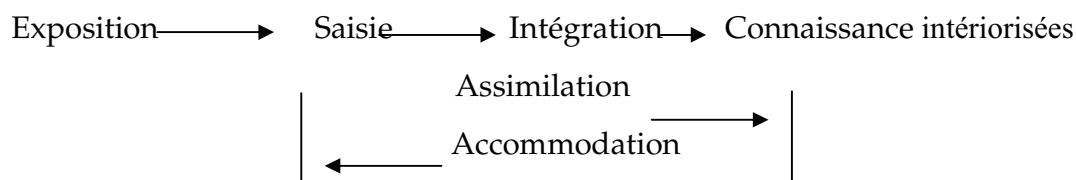
La qualité de la saisie		
Les facteurs généraux qui influence l'Intake	Parfait	Médiocre
La nature de L'input	*les données complètes : par exemple phrases achevées *des données homogènes *des données redondantes *des données non accompagnées de bruits, non altérées * des données réunies	*des données fragmentées * des données hétérogènes *des données à faible redondance *des données éparpillées
L'état du système cognitif de l'apprenant	Absence des facteurs perturbateurs : trouble de mémoire, fatigue ...	présence des facteurs perturbateurs : trouble de mémoire, fatigue ...
La motivation	motivé	démotivé

Tableau 2 : tableau représentant les différents facteurs qui régissent le décalage quantitatif entre l'Intake et l'input.

2.1.3. Besse et Porquier

Pour Besse et Porquier la saisie est une phase initiale de l'appropriation qui consiste en une appréhension immédiate par le traitement explicite, implicite ou mixte des données existant à l'input, à l'aide des « schèmes préexistants, schèmes de règles intériorisés. ». Ils rappellent que l'intake « comporte aussi la sélection et la mise au point adaptatives, à court ou moyen terme, de stratégies de traitement, inconscientes ou infra-conscientes, qui seront elles-mêmes réinvesties, modifiées ou évacuées par la suite » (Besse et Porquier 2006: 245). Cependant, et toujours selon Besse et Porquier, la saisie ne concerne pas seulement les données traitées

immédiatement. Le sujet peut « sélectionner des éléments saillants ou repérer des points opaques pour les soumettre à un traitement ultérieur » (Ibid: 244).



Le processus d'appropriation

Schéma 4 : Le schéma du processus d'appropriation proposé par Besse et Porquier (ibid.)

2.1.4. Craig CHAUDRON

Pour lui l'*intake*¹ est une phase très importante dans le processus d'appropriation parce qu'elle sert de liaison entre l'input et l'ensemble de règles de la langue cible intériorisées par l'apprenant. Il postule que cette phase ne doit pas être conçue comme une opération simple, selon lui c'est un processus complexe de traitement de l'information qui s'articule au tour de plusieurs étapes. Il en distingue, en effet, trois :

1- l'étape initiale de perception de l'input : dans cette étape l'apprenant fait appel aux mêmes mécanismes et processus cognitifs qu'il utilise pour le traitement sa LM

2- les étapes de recodage et d'encodage d'informations sémantiques (communiquées) dans la mémoire à long terme.

3- l'intégration et l'incorporation entière des informations linguistiques de l'input dans la grammaire en développement.

¹ Pour lui il y a deux facteurs qui influencent l'*intake*, d'une part, l'état de connaissances de l'apprenant et d'autre part, la nature des contraintes cognitives.

La distinction établie entre l'intake et l'input présente, selon Chaudron, l'apprenant comme un agent actif dans l'apprentissage d'une LE. Elle montre, bel et bien, l'existence d'un système de traitement linguistique chez l'apprenant.

Il nous est important de noter que l'observabilité de l'intake ne fait pas l'unanimité des chercheurs dont on vient de citer les travaux. Certes dans leurs recherches ils étaient tous d'accord de considérer l'intake comme la première phase de l'appropriation mais chacun d'entre eux a sa propre position sur la question de l'observabilité de l'intake :

Pour Frauenfelder et Porquier c'est la production de l'apprenant qui reflète son intake. Pour Noyau seul la comparaison entre l'input de l'apprenant et son output qui permet d'appréhender son intake « on ne peut l'appréhender qu'en examinant la sortie, et en y recherchant des traces des données de l'entrée » (Noyau 1980 : 77). Chaudron quant à lui, la seule voie possible pour mieux observer l'intake c'est bien l'expérience de type psycholinguistique.

2.2. La destinée des éléments de l'intake

En dépit de leurs positions distinctes sur la question de l'intake, les chercheurs affirment tous que tout ce qui est saisi ne devient pas nécessairement une connaissance, il y a, en effet, l'intake momentané et l'intake conduisant à une connaissance. Il y a alors deux types d'intake l'intake utilisé dans le seul espace d'une séquence de communication, et l'intake qui est traitée et qui devient une connaissance stable et durable.

2.2.1. Frauenfelder et Porquier

Pour Frauenfelder et Porquier le passage de l'intake aux connaissances stables et durables stockées dans la MLT correspond à ce qu'il appelle l'intégration. En effet, ce processus consiste en une sorte de vérification inconsciente des hypothèses formulées « Celles-ci sont élaborées à partir des entrées, de la connaissance antérieure de la langue étrangère et de la connaissance de la L1. (...) Une fois élaborées, ces hypothèses sont confrontées aux entrées ultérieures. Si celles-ci confirment les hypothèses, ces dernières sont gardées et intégrées dans la connaissance, sinon elles

sont rejetées » (Frauenfelder et de Porquier 1979 : 45). Ces deux opérations (saisie et intégration) constituent selon eux le processus de l'assimilation.

2.2.2. Faerch et Kasper

Pour Faerch et Kasper tout ce qui est perçu par l'apprenant dans l'input (qu'il soit une forme ou une règle) a une chance d'être intégré dans son interlangue. Ils utilisent la notion de règle candidate pour désigner les éléments de l'intake. Ils considèrent que l'intake est une règle, parmi d'autres, qui fait partie du système de l'interlangue de l'apprenant en tant que règle hypothétique. Ils ajoutent que c'est la formation et le test des hypothèses concernant les règles spécifiques de la langue cible qui régissent la formation de règles en interlangue

2.2.3. Besse et Porquier

Dans leur modèle, Besse et Porquier parlent plutôt du processus d'appropriation qui correspond dans le modèle de Frauenfelder et Porquier à la phase d'assimilation. Pour eux le processus d'appropriation « consiste à appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu (par exposition à la langue étrangère) et à les adapter à la connaissance antérieure par assimilation et accommodation » (Besse et Porquier, 2006 : 244). A l'instar des modèles précédents, le processus d'appropriation comprend la phase de la saisie et celle de l'intégration, cependant cette dernière phase est dotée, d'après Besse et Porquier, d'un autre procédé structurant, celui d'adaptation des nouvelles données aux anciennes.

2.3. Sortie (output)

Cette notion qui a un double statut, elle est entendue à la fois comme une activité de production et de compréhension et comme leur résultat (ce qui est émis, exprimé et aussi ce qui est reçu, perçu et compris), semble avoir moins d'importance que les deux premières dans les modèles d'apprentissage. Cependant, la sortie qui

représente, dans ces différents modèles la dernière étape du processus d'appropriation est conçue dans un sens restreint comme la production qui consiste à extérioriser les connaissances intériorisées.

Nous adopterons, dans le cadre de notre recherche, le point de vue général qui considère la sortie ou l'output comme une phase une phase finale du processus d'apprentissage : l'utilisation des connaissances intégrées.

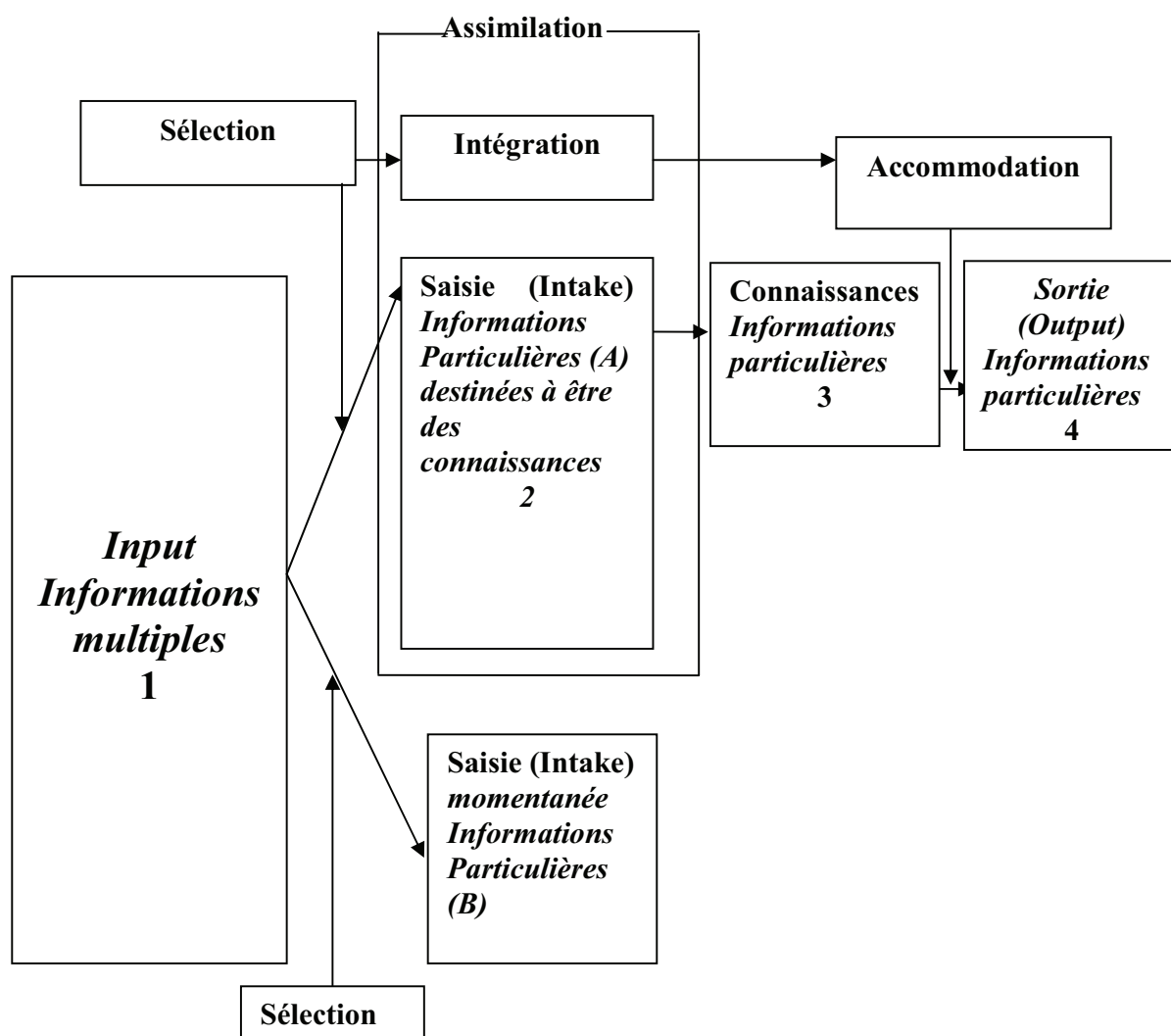


Schéma 5: Le schéma détaillé du processus d'appropriation qu'on a proposé

IV.3. Conclusion

Dans ce chapitre qu'on a consacré à l'étude des modèles dits systémiques d'apprentissage d'une LE , nous avons vu que l'input, l'intake, la connaissance et l'output constituent les éléments fondamentaux dans le processus d'apprentissage. En effet, l'apprenant est exposé à des données linguistiques (input), parmi ces données, il sélectionne et saisie certaines d'entre elles. Ces informations saisies font l'objet de formation d'hypothèses et de test sur leurs diverses propriétés, avant de prendre place dans le système de connaissances (intégration) et réapparaître pendant la production (output).

Cependant, ce parcours de l'information de l'input à l'output est régi, selon certains spécialistes, par des facteurs externes liés à l'input lui-même et internes qui dépendent du système cognitif et psychologique de l'apprenant. En effet, la nature de l'input, le système cognitif de l'apprenant et sa motivation jouent un rôle déterminant dans la saisie des données de l'input.

Deuxième Partie

L'aspect et la temporalité en français et en arabe : cadre théorique et analyse des verbalisations

Chapitre I

Les valeurs aspecto-temporelles de l'imparfait, du passé simple et du passé composé

Nous nous proposons d'étudier, succinctement, dans ce présent chapitre les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par les temps verbaux qui constituent dans notre recherche le phénomène linguistique à étudier. Cette étude préalable qui va précéder la phase de l'interprétation des données nous permettra d'élaborer l'outil d'observation selon lequel nous analyserons les verbalisations de nos apprenants. elle va être suivie d'une brève étude comparée qui consiste à chercher les équivalents des temps verbaux en question dans la langue arabe, afin de pouvoir formuler des hypothèses sur les éventuelles zones de transferts et les difficultés dues à l'interférence.

Il nous paraît qu'il est, méthodologiquement, important de présenter, avant d'entamer l'étude des valeurs aspecto-temporelles, les notions de temps et d'aspect. De ce fait, nous nous référons aux travaux de quelques linguistes qui traitent de la question, tout en explicitant les conventions terminologiques adoptées par chacun d'entre eux dans le but d'éviter toute confusion terminologique.

I.1. Le temps et l'aspect en français

1.1. Temps

Produire un énoncé implique, nécessairement, de le situer dans un « temps » qui sert, en effet, de cadre pour localiser le procès. L'emploi d'une forme verbale¹ quelconque (imparfait, présent, ou future simple...) est une manière de situer le procès ou « le ce dont on parle ² » dans le temps.

Cependant, une forme verbale recouvre en plus de l'indication temporelle : l'époque où se situe le procès (présent, passé, futur), un autre type d'indication ; c'est l'indication aspectuelle. On entend par l'indication aspectuelle la manière selon laquelle le déroulement, ou l'accomplissement, du procès est présenté. De ce fait, les formes verbales, en français, peuvent être classées dans deux catégories selon les indications temporelles et aspectuelles qu'elles expriment, c'est ce que nous verrons un peu plus loin.

Les modèles qui aujourd'hui essaient de rendre compte de la notion de « temps » et les relations qui en découlent, s'inscrivent généralement dans la perspective de H. Reichenbach³, qui distingue systématiquement trois moments : « E » le moment de l'événement, « S » le moment de l'énonciation ou le moment de locution, moment où l'on prononce un énoncé et « R » le moment de référence. Par exemple, chacune des propositions « je travaillais sur mon ordinateur » et « tout à coup il s'éteignit » dans l'énoncé « l'autre jour, (...) Je travaillais sur mon ordinateur quand tout à coup il s'éteignit » implique un repère temporel. En effet, l'emploi de la forme verbale imparfait dans le premier procès marque qu'il s'agit d'un événement qui se situe dans un moment antérieur par rapport au moment de l'énonciation. En plus, il constitue un moment de référence par rapport auquel le locuteur affirme un autre événement « il s'éteignit » (troisième moment).

¹ Nous empruntons à Leeman (1994) l'étiquette forme.

² Nous empruntons cette expression à Patrick HAILLET (2007) : le temps et l'aspect (troisième séminaire), Université de M'sila

³ Cette distinction permet d'analyser plus profondément le fonctionnement des temps du verbe. En effet c'est G. Guillaume en 1929 qui a parlé pour la première fois de la distinction : catégories de temps et celles d'aspect.

Une forme verbale situe, donc, le procès soit au présent si le « E » coïncide avec le « S » comme dans l'énoncé « Je travaille sur mon ordinateur », soit au passé si le « E » est antérieur à « S » par exemple « Je travaillais sur mon ordinateur » ou bien au futur « Je travaillerai sur mon ordinateur » si le « E » est postérieur à « S ».

Ces trois moments sont présentés dans l'approche de L. Gosselin par les relations entre deux types d'intervalles positionnés sur un axe temporel : intervalle d'énonciation (IE) qui correspond au « maintenant du locuteur », intervalle de référence (IR) qui correspond à ce qui est montré du procès. Pour lui, une forme verbale possède une temporalité qui correspond à la relation entre l'intervalle de référence (IR) et l'intervalle d'énonciation (IE) :

1-« Je travaille sur mon ordinateur »

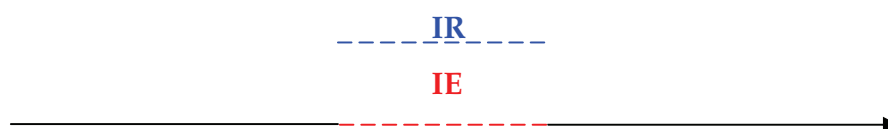


Schéma 6 : schéma représentant le présent

2-« Je travaillais sur mon ordinateur »



(Schéma 7 : schéma représentant le passé)

3-« Je travaillerai sur mon ordinateur »



(Schéma 8 : schéma représentant le futur)

Les trois énoncés, suivant en cela Gosselin, diffèrent par leur temporalité.

Bref, ce qui est désigné par la notion de « temps verbal » ce sont les rapports entre le moment de l'énonciation (E) ou intervalle d'énonciation (IE) pris comme repère et le moment de l'événement (S) ou l'intervalle de référence (IR). Si ce dernier

est antérieur au moment de l'énonciation « S », c'est le passé, s'il est situé simultanément, c'est le présent, et s'il est postérieur, c'est le futur.

1.2. Aspect

Pour préciser quel sens on attribue dans ce présent chapitre à la notion d'aspect, nous nous appuyons sur les travaux de quelques linguistes, Leeman (1994), Gosselin (1996), Grevisse (1990), Riegel, et al (1994), qui ont traité de la question.

Si le temps verbal situe chronologiquement l'énoncé, il n'en va pas de même de l'aspect, qui désigne le mode de déroulement du procès. Un procès, en effet, comporte en plus de l'idée de l'état « être à la maison » et de l'action « travailler sur mon ordinateur » des indications aspectuelles qui lui sont internes et qui représentent le mode de manifestation dans le temps du procès. Autrement dit, la notion d'aspect exprime la manière dont est présenté le déroulement du procès : sa borne initiale ou son début, sa borne finale ou sa fin et la phase médiane qui se trouve entre les deux bornes ou sa durée. Cependant, les indications aspectuelles ne montrent pas toujours les trois étapes du déroulement du procès bien que ce dernier implique dans l'absolu un début, une fin et une durée. Par analogie à la photo d'identité, « appelée à remplir une fonction et qui ne représente pas le corps de la personne - sans que se trouvent pour autant confondues les propriétés de la représentation photographique et celle de la personne présentée »¹ les bornes d'un procès peuvent ne pas être représentées.

Les énoncés « je travaillais sur mon ordinateur », « j'ai travaillé sur mon ordinateur » et « je travaillai sur mon ordinateur » qui véhiculent une même information « le fait d'avoir travaillé sur mon ordinateur » ont pour caractéristique commune le fait de situer le ce dont on parle dans un moment antérieur au moment de l'énonciation mais ils ne représentent pas de la même manière le déroulement du procès, donc ils ne véhiculent pas les mêmes valeurs aspectuelles.

¹ Patrick HAILLET (2007) : le temps et l'aspect (troisième séminaire), Université de M'sila.

Une valeur aspectuelle n'est pas exclusivement exprimée par le verbe ou les formes verbales qui sont chargées d'exprimer l'aspect, elle peut faire l'objet des constituants de l'énoncé. Elle est, le plus souvent, exprimée par d'autres moyens linguistiques tels que les périphrases et les adverbes. Si l'imparfait par exemple sert souvent, par opposition au passé simple ou au passé composé, à manifester la durée et si le passé composé a souvent, une valeur d'accompli, avant d'être un moyen pour exprimer le passé, beaucoup de périphrases verbales, et beaucoup d'adverbes, sont le lieu de manifestation de l'aspect.

En guise de conclusion les différents moyens linguistiques aptes à véhiculer les diverses valeurs aspectuelles sont :

- les affixes qui entrent dans la formation des verbes dits fréquentatifs ou itératifs :

Refaire–Toussailler- Tapoter

- les périphrases verbales : les semi auxiliaires d'aspect (cf. Leeman, 1994) qui servent à marquer clairement le début du procès (commencer à, se mettre à), la fin du procès (finir de, cesser de, achever de) ou le procès au cours d'accomplissement (être en train de)

- Les adverbes ou locutions adverbiales : Longtemps, Souvent, Tous les jours...etc.

- La morphologie verbale (l'aspect grammatical) et la sémantique du verbe (l'aspect lexical), qui est les plus étudiés, parmi ces différents moyens.

1.2.1. L'aspect grammatical et l'aspect lexical

1.2.1.1. L'aspect grammatical

Ce qui est entendu par la notion d'aspect grammatical ce sont les valeurs aspectuelles (l'aspect accompli et l'aspect inaccompli ou l'aspect perfectif et l'aspect imperfectif) véhiculées par les différentes formes verbales. L'aspect grammatical correspond donc à la morphologie verbale. Dans chacun des modes, du français, on distingue deux ensembles différents de formes verbales : la forme simple « Je travaillais sur mon ordinateur. » par opposition à la forme composée « J'ai travaillé

sur mon ordinateur. ». Les deux énoncés en caractéristique commune de situer le procès dans un moment antérieur au moment de l'énonciation, cependant elles ne présentent pas le déroulement du procès de la même manière : dans le premier énoncé le procès est présenté en cours d'accomplissement « inaccompli » et le deuxième le montre achevé « accompli ». En français, l'aspect accompli et l'aspect inaccompli sont véhiculés respectivement par les formes verbales simples et les formes verbales composées.

1.2.1.2. L'aspect lexical

Vu son importance dans l'interprétation de l'aspect grammatical, la notion de l'aspect lexical a fait l'objet de plusieurs types de classements. Dans l'exemple « Mais quand ils sont arrivés à Skikda, il pleuvait », c'est le sens même des deux verbes « arriver » et « pleuvoir » qui véhicule des valeurs aspectuelles. En combinant les deux verbes avec des périphrases verbales (des semi-auxiliaires aspectuels), on peut remarquer clairement que l'aspect lexical a une incidence sur l'interprétation de l'aspect grammatical. Par exemple :

1- *Ils se mettent à arriver — *Ils continuent d'arriver — *Ils arrêtent d'arriver¹
 * Ils commencent à arriver — *Ils n'arrêtent pas d'arriver — *Ils cessent d'arriver

Toutes les combinaisons du verbe « arriver » avec les différents semi-auxiliaires aspectuels sont étranges et inacceptables ou encore agrammaticales. Aucun francophone ne réalise spontanément « Quand Ils se mettent d'arriver à Skikda ».

2- Il se met à pleuvoir —> Il continue de pleuvoir —> Il arrête de pleuvoir
 Il commence à pleuvoir —> Il n'arrête pas de pleuvoir —> Il cesse de pleuvoir
 Toutes ces phrases sont parfaitement acceptables.

La compatibilité ou l'incompatibilité des deux verbes avec les semi-auxiliaires aspectuels est régie par le sens même du verbe : le sens du verbe arriver véhicule déjà

¹ L'emploi de l'astérisque (*) désigne l'inacceptabilité et l'agrammaticalité de la phrase.

l'aspect accompli, c'est-à-dire qu' « il admet la spécification d'une durée nettement bornée » (Leeman-Bouix, Danielle, 1994 :52), qu'on peut identifier en combinant le verbe avec la structure suivante : complément de temps + en +nom de temps « Ils sont arrivés en vingt minutes » tandis que le sens du verbe pleuvoir laisse entendre l'aspect inaccompli (durée non bornée) identifiable au moyen de la structure pendant+ complément de temps « Il pleuvait pendant deux heures ».

Il est à noter que les verbes dits perfectifs (dans notre exemple c'est le verbe arriver) prennent le plus souvent une forme verbale qui véhicule l'aspect accompli (en français, ce sont les formes verbales composées), par opposition aux verbes dits imperfectifs (dans notre exemple c'est le verbe pleuvoir), qui prennent à leur tour les formes verbales véhiculant l'aspect inaccompli (formes verbales simples).

Pour en conclure voici un tableau qui montre quelques classements de l'aspect lexical

Maingueneau (1981)	Confais (1990)	Riegel, (1994)
le premier couple contient les verbes qui expriment l'aspect itératif/unique (toussailler/tousser)	les verbes téliques qui supposent un début et une fin (manger)	Les verbes perfectifs marquant un procès qui a un début et une fin (arriver)
l'opposition inchoatif par opposition à non- inchoatif (s'endormir/dormir)	Les verbes cycliques désignant des procès qui se répètent (sautiller)	Les verbes imperfectifs qui désignent les verbes dont on ne peut pas voir la fin (pleuvoir)
le troisième comprend les verbes qui véhiculent l'aspect ponctuel et les verbes qui expriment l'aspect duratif (arriver/pleuvoir)		
pour le dernier c'est l'opposition conclusif/non-conclusif (trouver/chercher)		

Tableau 3 : tableau représentant les différents classements de l'aspect lexical

1.2.2. Le classement des valeurs aspectuelles

L'étude des valeurs aspectuelles fait l'objet de plusieurs recherches, Nous en présenterons quelques unes.

1.2.2.1. Les valeurs aspectuelles chez Grevisse

Pour Grevisse l'aspect du verbe est le caractère de l'action considérée dans son déroulement. C'est l'angle particulier sous lequel le déroulement « le procès » de cette action est envisagé. C'est l'indication de la phase à laquelle ce procès en est dans son déroulement» (Grevisse, 1980 :702).De ce fait, il distingue neuf valeurs aspectuelles :

- 1- l'aspect instantané « une bombe explose».
- 2- l'aspect duratif « je suis en train de corriger mes exercices ».
- 3- l'aspect inchoatif ou ingressif qui montre l'entrée dans l'action « il s'endort », « il se met à pleuvoir ».
- 4- l'aspect itératif qui exprime la répétition « elle toussaille».
- 5- l'aspect progressif qui exprime la continuité « il ne fait que rire ».
- 6- l'aspect perfectif « je suis arrivé ».
- 7- l'aspect imperfectif « il pleut ».
- 8- l'aspect exprimant la proximité dans le futur « il va venir », « il est sur le point d'arriver ».
- 9- l'aspect exprimant la proximité dans le passé « il vient d'arriver ».

1.2.2.2. Les onze valeurs aspectuelles de Riegel.

Pour Riegel (1994), il existe onze valeurs aspectuelles véhiculées soit par le sens du verbe, la forme verbale ou d'autres moyens linguistiques.

La valeur aspectuelle	le moyen linguistique
L'aspect accompli par opposition à l'aspect inaccompli	-formes verbales composées -formes verbales simples
L'aspect perfectif par opposition à l'aspect imperfectif	-le sens même du verbe (arriver-pleuvoir)
L'aspect sécant et l'aspect non-sécant	-l'imparfait et le passé simple
L'aspect inchoatif et terminatif	-Les semi-auxiliaires d'aspect (se mettre à, commencer à) ou le sens du verbe (s'endormir, s'envoler, rougir, blanchir) -Les semi-auxiliaires d'aspect (finir de, cesser de, achever de, terminer de) ou le sens du verbe (trouver)
L'aspect itératif	-le sens du verbe ou bien les adverbes (souvent –parfois...)
L'aspect progressif	-l'expression être en train de

Tableau 4 : tableau représentant les différentes aspectuelles selon Riegel

1.2.2.3. Dubois et Lagan

Dubois et Lagane distinguent cinq valeurs aspectuelles. D'abord l'accompli et le non accompli selon la présentation du déroulement du procès : si le procès est en cours de réalisation c'est l'aspect non accompli et s'il est présenté déjà achevé c'est l'aspect accompli. C'est deux aspects sont véhiculés par les formes verbales simple ou composées. Ensuite, ils parlent de l'aspect inchoatif exprimé par des semi-auxiliaires d'aspect qui montrent que le procès est à son début (commencer à, se mettre à...). Puis, c'est l'aspect progressif qui montre que le procès est en cours d'accomplissement, cet aspect est exprimé par l'expression « être en train de ». Enfin, l'immédiat, exprimé par aller devant un infinitif pour indiquer qu'un procès se produira dans un futur

immédiat, ou un passé immédiat avec l'emploi de la périphrase venir de devant un infinitif et qui indique qu'un procès s'est déroulé dans un passé immédiat.

1.2.2.4. Les valeurs aspectuelles chez Leeman

Les notions aspectuelles chez Leeman peuvent être résumées dans le schéma ci-après :

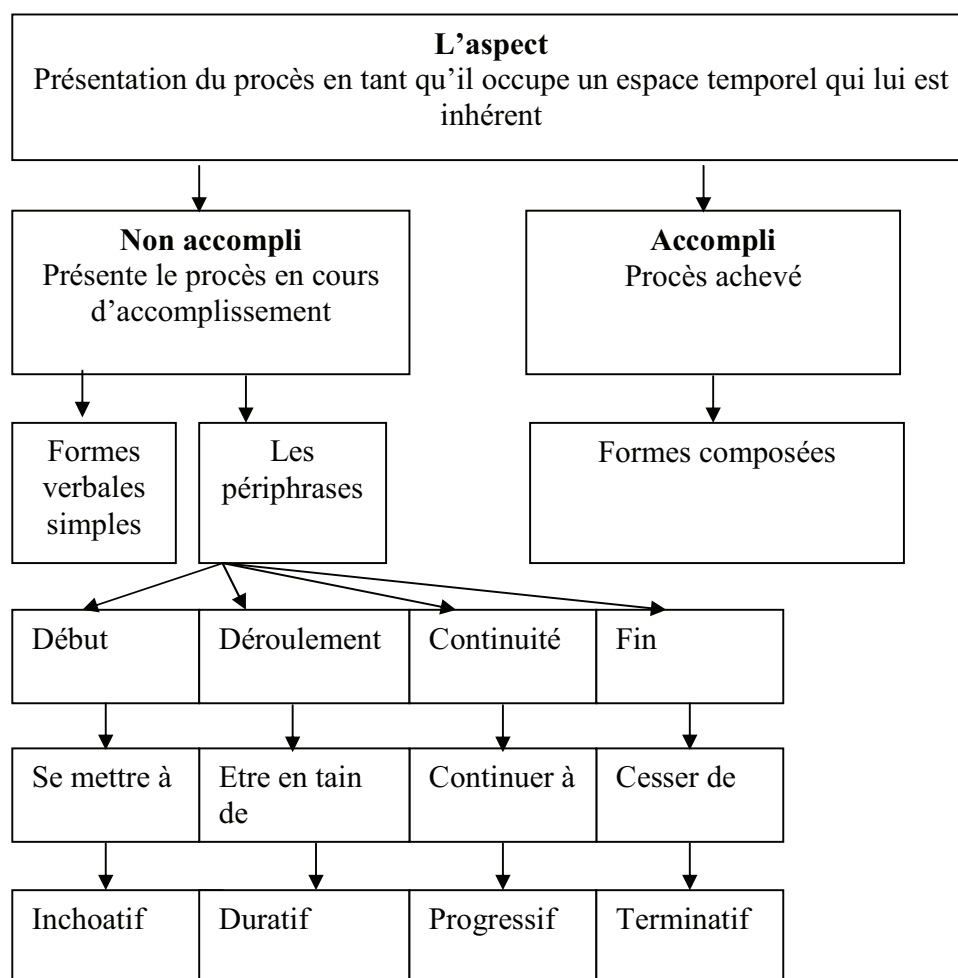


Schéma 9 : schéma qu'on a proposé pour représenter les différentes valeurs aspectuelles selon Leeman.

1.2.2.4. La notion d'aspect chez Gosselin

Comme l'on a vu un peu plus haut (cf. 1.1), dans le model de Gosselin ce sont les dispositions d'intervalles qui représentent les valeurs aspectuo-temporelles. L'aspect pour Gosselin est traduit par les relations entre l'intervalle de référence (**IR**) et

l'intervalle du procès (**IP**). De ce fait, il distingue quatre aspects selon les dispositions des intervalles.

Si le **IP** coïncide avec le **IR**, c'est aspect aoristique. Dans le cas où l'**IR** est inclus dans l'**IP**, on parle de l'aspect inaccompli. La postériorité ou l'antériorité de l'**IR** par rapport à l'**IP** renvoient respectivement à l'aspect accompli et à l'aspect prospectif.

I.2. Les différentes valeurs aspecto-temporelles véhiculées par l'imparfait, le passé simple et le passé composé

2.1. L'imparfait

2.1.1. L'aspect sécant

Toutes les grammaires sont unanimes à considérer l'imparfait comme une forme verbale du passé qui montre le procès en cours d'accomplissement. Autrement dit, l'emploi de l'imparfait a pour conséquence la représentation de la phase médiane du procès, bien que celui-ci suppose dans l'absolu une borne initiale et une borne finale. Dans l'exemple « Je regardait la télévision quand le téléphone a sonné » qui peut être remplacé par « Quand le téléphone a sonné J'étais en train de regarder la télévision », le fait de regarder la télévision est présenté en cours d'accomplissement, c'est-à-dire je regardait la TV avant même que le téléphone sonne. En plus, personne ne peut savoir depuis combien de temps je regardais la TV, cette phase du procès est imprécise. L'imparfait dans cet énoncé ne montre ni le début du procès ni sa fin, et il n'apporte aucune précision sur la durée du procès.

Cependant, dans les énoncés « Quand j'ai quitté la maison, il pleuvait presque » (1) « Je me baignais tout juste, quand le téléphone a sonné. » (2), « À peine je sortais de la maison, quand le téléphone a sonné. » (3) on a d'un côté le complément de temps presque et à peine qui supposent que les faits de pleuvoir et de sortir ont un début déterminé et de l'autre côté le complément de temps tout juste qui nous donne

l'impression que le procès se baigner est sur le point d'être achevé. Dans ces énoncés il y a une partie du procès accompli exprimée par l'emploi des compléments de temps et une partie en cours d'accomplissement présentée par l'imparfait qui « indique seulement une saisie en cours de déroulement mais ne contient pas la spécification du moment de cette saisie » (Leeman, 1994 :148). La combinaison de l'imparfait avec les compléments de temps a pour conséquence alors de montrer une toute petite partie du procès, présentée en cours d'accomplissement, accomplie. L'emploi des compléments de temps dans (1), (2) et (3) permet de préciser à quel moment « l'imparfait saisit le procès, peu de temps après son début ou presque à sa fin » (ibid.). Le procès peut être, donc, envisagé de l'intérieur, depuis l'une des étapes de son déroulement, sans que soient prises en compte les limites extrêmes ; autrement dit, on ne voit ni le début ni la fin du procès. C'est l'aspect sécant qu'exprime l'imparfait.

2.1.2. L'aspect itératif

Parmi les sens de l'imparfait, les grammaires parlent de l'imparfait de l'habitude : c'est l'imparfait qu'on emploie avec les procès qui se répètent ou qui se déroulent habituellement, par exemple « Je travaillais, toujours, sur mon ordinateur ». Cependant, elles confondent la valeur véhiculée par la forme verbale et celle exprimée par les adverbes de temps. En effet, dans cet énoncé ce n'est pas l'imparfait qui véhicule la valeur itérative ; l'énoncé « Je travaillais sur mon ordinateur » n'indique pas en lui-même l'habitude. Ce sont, en effet, les adverbes de temps et les compléments de temps à valeur fréquentative (souvent, toujours, chaque matin, chaque soir...) qui expriment la valeur itérative.

L'imparfait d'habitude (l'habitude est un sous-ensemble de l'itératif) est toujours associé à des indications contextuelles qui amènent une interprétation itérative du procès ; ce n'est pas l'imparfait qui a, en lui-même, une valeur itérative.

2.1.3. L'aspect duratif

L'imparfait, même s'il est associé à des verbes perfectifs, présente le procès de manière statique. Il ne présente pas le procès comme complètement abouti, mais en

cours d'accomplissement. C'est pourquoi on attribue à cette forme verbale l'idée de la durée.

Cependant, cette définition n'est pas toujours valable. Comparons les deux énoncés suivants :

1-Je sortais de la maison, quand le téléphone a sonné.

2-*Il vivait en Afrique pendant des années¹.

Dans le premier exemple l'imparfait présente le procès en cours d'accomplissement, il est saisi peu de temps après son début. Le deuxième procès « quand le téléphone a sonné » vient en réalité interrompre le déroulement du premier « je sortais ». Ce dernier est présenté comme provisoirement arrêté, et par conséquent la suite de l'accomplissement est en suspens².

Dans le deuxième énoncé, l'agrammaticalité de l'énoncé est due à la combinaison du verbe vivre (verbe imperfectif qui exprime la durée) et l'imparfait.

L'incompatibilité de l'imparfait, dans ce contexte, avec le verbe vivre peut être expliquée ainsi: l'imparfait situe le procès certes dans le passé mais c'est un « passé vague, flottant et sans repères et sans limites »³. De ce fait, l'imparfait a besoin d'un repère temporel qui sert à intégrer, implicitement, le procès dans un cadre temporel, ce qui n'est pas le cas pour « pendant des années ».

L'imparfait, donc, a besoin d'un appui, d'un support temporel, permettant de borner le procès, comme c'est le cas dans le premier énoncé avec « quand ».

2.2. Le passé simple

Le passé simple (désormais PS) est une forme verbale du passé qui montre le procès en cours d'accomplissement, comme l'imparfait, mais à la différence de cette forme verbale, le PS présente le procès dans une vision globale : il en présente tout à la fois la borne initiale, la phase médiane et la borne finale. Autrement dit, le procès

¹ Exemple emprunté à Leeman (1994) page 152.

² Cf. (Leeman, 1994).

³ Ibid.

est perçu de l'extérieur, dans sa globalité, le PS traduit l'aspect global en opposition avec l'imparfait qui exprime l'aspect sécant. Dans les deux exemples ci-après l'emploi du passé simple est agrammatical : -*Je fus en train de sortir. -*Je sortis déjà quand le téléphone a sonné.

Dans les deux exemples l'action de sortir est perçue en cours d'accomplissement, ils ne montrent que la phase médiane du procès.

2.2.1. L'aspect ponctuel

On définit le plus souvent le PS comme la forme verbale qui sert à exprimer les événements ponctuels ; caractérisés par la brièveté. Cependant, l'idée de la brièveté n'est qu'un effet de la façon dont il montre la saisie de l'action. Autrement dit, l'emploi du PS dans « je travaillai » ou encore « je sortis » n'illustre pas en lui-même l'idée de la brièveté, d'ailleurs, il est possible de dire « je sortis doucement » ou « je travaillai longtemps ».

Contrairement, à l'imparfait qui saisit le procès à un moment donnée de son accomplissement, tout en laissant sa borne initiale et sa borne finale dans une perspective vague, infinie et implicite, le PS le représente comme « un bloc compact, l'accomplissement est inclus dans sa délimitation d'où l'effet de netteté» (ibid.). Toujours dans la même perspective, Annette Vassant souligne que « Le PS donne l'image de l'intégralité des événements avec des lexèmes perfectifs, ou bien donne celle de l'inchoativité des événements avec des lexèmes imperfectifs. Cela suggère une impression de communication sèche, brutale des faits ; d'où celle de la ponctualité, indépendamment de la durée réelle des événements évoqués » (le passé simple des le système verbal français » in l'information grammaticale numéro 38, Paris, 1988,) ¹

2.2.2. L'aspect limitatif

Parmi les valeurs aspectuelles véhiculées par le passé simple on parle, dans certaines grammaires de l'aspect limitatif : le procès apparaît borné, doté de limites,

¹ Cité par (Leeman, 1994 :157)

le PS le présente comme ayant un début et une fin, ce qui n'est pas le cas pour l'imparfait qui peut être employé avec des semi-auxiliaires d'aspect :

- J'étais en train de travailler.
- Je travaillais quand le téléphone a sonné.

2.2.3. L'aspect itératif

Combiné à des adverbes exprimant l'itération, le PS, dans certains de ses emplois, permet d'exprimer l'aspect itératif : « L'enfant pleura encore.¹ ». Dans cet énoncé, le procès a été repris ; c'est-à-dire, l'enfant a repris ses pleurs après les avoir interrompues à un moment donné. Le PS montre un procès déjà achevé et un autre qui vient de commencer. Tandis que l'emploi de l'imparfait dans : « L'enfant pleurait encore. » montre, bel et bien, la continuité et le prolongement du procès.

2.3. Le passé composé

Pour Riegel et al. (1994) on peut distinguer trois emplois du passé composé français (désormais PC):

D'abord, le présent accompli² : c'est un emploi qui envisage un procès comme accompli et marque l'état résultant de l'achèvement du procès au moment de l'énonciation. Dans Max est arrivé (= il est là), le PC indique qu'à moment de l'énonciation Max se trouve devant le locuteur, c'est ce qu'on appelle l'accompli du présent. Autrement dit, le PC, « qui porte en lui-même un indice du moment de l'énonciation puisque l'auxiliaire est au présent » (Leeman, 1994 :159), est formellement mis en relation avec le moment de l'énonciation et il n'est pas coupé du présent de l'énonciateur. Cette forme composée du présent exprime l'aspect accompli et marque l'antériorité par rapport au présent. Il situe au présent soit la borne initiale du procès ou sa phase médiane, mais il s'oppose au présent comme toute forme composée vis-à-vis de la forme simple correspondante.

¹ Ces exemples ont été empruntés à (Leeman, 1994 :156)

² Pour Leeman cet emploi du PC n'est possible qu'avec les verbes dont l'aspect lexical est perfectif (supposant par leur sens qu'un résultat est atteint, par exemple trouver)

Ensuite, un deuxième emploi qui marque l'antériorité par rapport au présent : dans les structures où le PC se trouve utilisé avec le présent, il marque l'antériorité par rapport à ce dernier. Dans « Quand il a écrit une lettre, il l'envoie » le procès envoyer ne commence qu'une fois le procès écrire une lettre achevé. Quand il a écrit une lettre équivaut, donc, à après avoir écrit une lettre.

Enfin, il peut avoir la valeur d'un passé accompli : il situe, dans ce cas là, le procès dans le passé et le moment de l'événement est antérieur au moment de l'énonciation.

Il est à noter aussi que pour « Grevisse (1980) » le PC peut véhiculer la valeur aspecto-temporelle d'un futur antérieur ; le procès non encore accompli est présenté comme s'il était déjà, par exemple dans « un peu de patience, j'ai fini dans un instant », le passé composé, qui peut commuter avec le futur antérieur, situe le procès dans un futur proche.

I.3. Conclusion

Le système verbal du français est constitué de 21 formes verbales, dont chacune véhicule au moins une valeur aspecto-temporelle et porte des indices temporelles (morphèmes) qui permettent de la différencier des autres formes. Chacune de ces 21 formes permet de situer le procès dans l'un des moments suivant : passé, présent ou futur.

Sur le plan aspectuel, ces formes verbales sont réparties, selon leurs aspects, en 10 formes simples, exprimant l'aspect non accompli, et 11 formes composées d'un auxiliaire (avoir ou être) et d'un participe passé et qui expriment à leur tour l'aspect accompli. Les trois formes verbales imparfait, passé simple et passé composé situent le procès dans un moment antérieur par rapport au moment de l'énonciation, mais, elles ne véhiculent pas les mêmes valeurs aspectuelles. Les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par l'imparfait, passé simple et le passé composé sont nombreuses, toutefois nous nous sommes intéressés, dans ce chapitre, qu'aux valeurs, connues et verbalisées par nos informateurs.

Chapitre II

L'aspect et la temporalité dans le système verbal de l'arabe

II.1. L'aspect et le temps en arabe

Le système verbal arabe, sur le plan formel, ne dispose que de deux temps distincts ¹: un passé (**al maḍi : fa'ala**) et un non passé qui comprend trois formes verbales : le présent (**al ḥāḍir**) et le futur (**al mustakbal**) qui sont exprimés par la même forme (**yaf'al**) et l'impératif (**al amr : if'al**)². L'information temporelle est véhiculée aussi bien par les moyens linguistiques explicitement employés que par le contexte qui joue un rôle déterminant dans le marquage du temps (*zāmān*) et de l'aspect (*aldjihā*).

La notion du « temps » dans le système verbal de l'arabe est véritablement à mettre entre guillemet, car elle n'y existe pas seulement pour elle-même, mais pour ses propriétés. Il faut plutôt penser en termes d'aspect et de mode, et surtout pas en terme de temps. Autrement dit, le système verbal de l'arabe est fondé non pas sur la notion du temps, mais sur celle de l'aspect.

Jusqu'à une date récente, les grammairiens arabes ne se sont pas intéressés à l'étude de l'aspect, ils se sont contentés de décrire les trois formes possibles que peut prendre un verbe « fa'ala, yaf'alu, if'al »³, tout en négligeant l'étude des valeurs aspectuelles qu'un procès peut véhiculer.

Pour les linguistes européens, qui se sont intéressés à l'étude de l'aspect en arabe, il y a deux aspects que peut prendre un verbe en arabe, cela quel que soit le moment où se réalise le procès. On distingue, d'une part, l'aspect accompli, selon que le procès est considéré comme achevé et d'autre part, l'aspect inaccompli qui renvoie à l'inachèvement du procès. De ce fait, « yaf 'al », qui véhicule l'aspect inaccompli, désigne que le procès est toujours en cours, c'est-à-dire, qu'il a commencé il y a

¹ On a dit que l'arabe formellement ne dispose que de deux temps parce qu'on distingue en arabe deux formes du verbe : « **fa'ala** » et « **yaf 'al** ». Les trois formes verbales (présent, futur et impératif) sont construites sur la base du même radical « **f'al** », avec l'ajout d'un indice temporel « **ya** » et « **i** ».

² L'impératif, en arabe, désigne le mode et la forme verbale.

³ Ce sont les trois formes exigées par l'analyse phrastique (**al iraab**), voir à cet égard (A.Touama, 1994 :75).

longtemps, récemment, ou à l'instant et qu'il est en cours d'accomplissement. En revanche, « fa`ala » montre le procès déjà achevé, l'accompli.

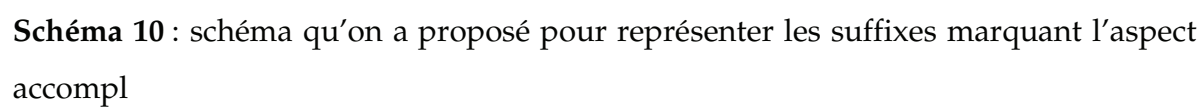
Il est à noter que, l'accompli est marqué au moyen des suffixes qui représentent à la fois, les indices de temps et d'aspect. Quant à l'inaccompli, il est exprimé par des préfixes. Le tableau et les schémas ci-après présentent en détail les différents suffixes et préfixes qui peuvent être utilisés :

Pronom personnel	Equivalant en français	L'aspect accompli	L'aspect inaccompli
ana	Je	fă`ălt <u>ă</u>	af`ă <u>lă</u>
nahnă	Nous	fă`ăln <u>ăa</u>	năf`ă <u>lă</u>
anta	Tu (masc.)	fă`ălt <u>ă</u>	tăf`ă <u>lă</u>
anti	Tu (fém.)	fă`ălt <u>i</u>	tăf`ă <u>li</u>
antăma ¹	Vous	fă`ălt <u>ămăa</u>	tăf`ă <u>lăani</u>
antăm	Vous (masc.)	fă`ălt <u>ăm</u>	tăf`ă <u>lăună</u>
antăna	Vous (fém.)	fă`ălt <u>ănnă</u>	tăf`ă <u>lăă</u>
hăua	Il	fă`ă <u>lă</u>	yăf`ă <u>lă</u>
hiya	Elle	fă`ă <u>lă</u>	tăf`ă <u>lă</u>
hăma	Ils	fă`ă <u>lăă</u>	yăf`ă <u>lăăani</u>
hăma	Elles	fă`ă <u>lăăă</u>	tăf`ă <u>lăăani</u>
hăm	Ils	fă`ă <u>lăă</u>	yăf`ă <u>lăăuna</u>
hăna	Elles	fă`ă <u>lăă</u>	yăf`ă <u>lăă</u>

Tableau 5 : tableau représentant les suffixes et les préfixes qui marquent l'aspect accompli et l'aspect inaccompli.

Il est à signaler que les morphèmes soulignés représentent les marques de personnes.

¹ C'est le pronom du duel.



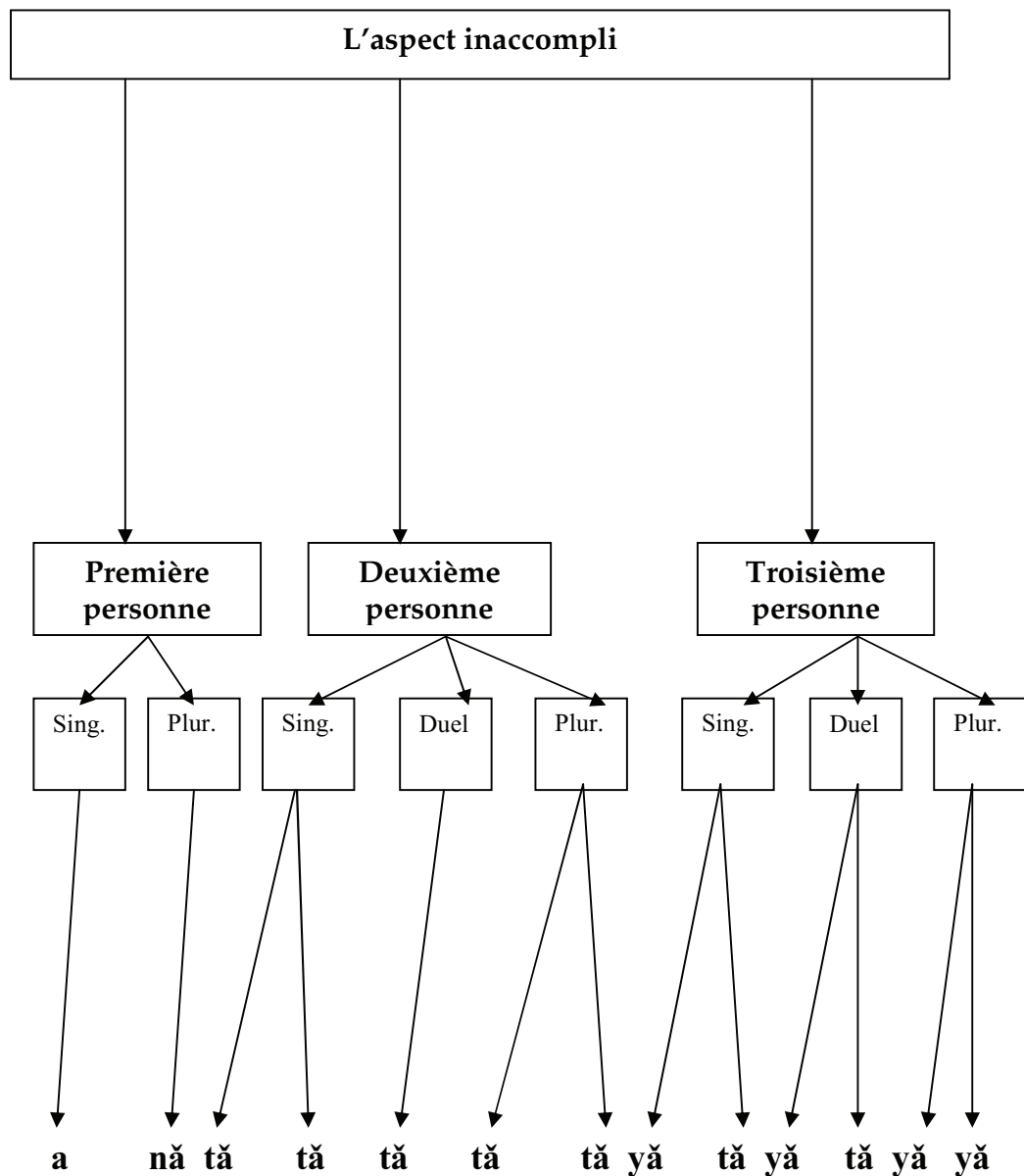


Schéma 11 : schéma qu'on a proposé pour représenter les préfixes marquant l'aspect inaccompli

Cependant, A.Touama (1994) souligne dans son ouvrage « Zămăn al fi'l fi al lüğăti al 'ărabiyă qiraăatühũ wă djihătühũ » que la notion d'aspect occupe une place prépondérante dans le système verbal de l'arabe. Il ajoute qu'il existe dans le système verbal de l'arabe plusieurs aspects (itératif, duratif, durable...) dont chacun est exprimé par des morphèmes aspectuels, des périphrases verbales, des adverbes, des

locutions adverbiales ou encore par la sémantique du verbe. C'est en s'appuyant sur cette diversité aspectuelle qu'on a pu diviser le passé en arabe (**al maḍi**) en plusieurs types, que nous nous proposerons d'étudier dans ce chapitre.

II.2. Les formes du passé en arabe et les différentes valeurs aspecto-temporelles qu'elles véhiculent

2.1. al maḍi almūtlāq «fā'ālā » (le passé absolu)

C'est l'équivalent du passé simple en français. Ce type de passé a exclusivement une valeur temporelle (passé) et aspectuelle (perfectif), il marque l'aspect accompli dans le passé ; il montre le procès dans sa totalité (borne initiale, déroulements et borne finale). Sur le plan formel, il ne contient pas d'affixe, c'est la forme simple « fā'ālā » : « āklā ālwaladū tūfāḥātān », (l'enfant mangea une pomme).

2.2. al maḍi alqārib minā al ḥāḍir (le passé proche)

Contrairement au type précédent, ce passé qui équivaut au passé composé en français, situe le procès dans un passé très proche du moment de l'énonciation. La forme « qāḍ fā'ālā » qui exprime ce type de passé et qui correspond à « vient de faire » en français, est une combinaison du verbe fā'ālā et de la préposition qāḍ. Elle suppose un passé dont la borne finale est proche du moment de l'énonciation. Sur le plan aspectuel elle véhicule l'aspect accompli.

Cependant, il est à noter que ce n'est pas le verbe qui indique en lui même cette valeur, elle est exprimée par la combinaison « d'un verbe au passé absolu et de la préposition qāḍ » : « qāḍ āklā ālwaladū tūfāḥātān » (l'enfant vient de manger une pomme).

2.3. al maḍi almūtāṣil bi al ḥāḍir (passé lié au présent)

L'emploi de la forme māazāalā yāf'ālū (continuer de faire), constituée du verbe māazāalā au passé absolu et d'un verbe au présent « ḥāḍir », laisse entendre que le procès, situé à un moment donné du passé, n'est pas complètement coupé du moment de l'énonciation. La borne finale du procès s'étend jusqu'au moment de l'énonciation, il est aperçu, donc, dans sa continuité. Cette forme exprime l'aspect

progressif : « **măazăală** ălwadū yăakūlū tūfăaḥătān », (l'enfant continue de manger une pomme).

2.4. al maḍi al istimrāri wă al tă'ăwūdi (passé de la continuité et de l'habitude)

Cette forme composée, est constituée du pseudo auxiliaire être « **kăana**¹ » qui est considéré en arabe comme étant un « **fi'l maḍi naqis** » (verbe rudimentaire, ou incomplet, au passé²) et d'un verbe au présent. Elle est utilisée pour exprimer ce qui se passe habituellement, par exemple : « **kăana** ălwadū **yūridū an yaḍălū dawmăn mŭkhtăbiayn** », (l'enfant voulait rester toujours cacher). En plus de l'aspect itératif véhiculé par cette forme, elle exprime également l'aspect duratif, et c'est ce qu'on appelle en arabe « **al istimrāriyă fi al ḥăaḍir** ».

2.5. al maḍi al chŭrŭu'i (passé imminent)

Cette forme du passé exprimé par la combinaison de deux verbes, dont le premier est au passé absolu, et c'est le verbe « **akhădhă** » et un deuxième qui est au présent. Dans l'énoncé « **akhădhă almŭ'alimŭ yăchrăḥŭ aldărsă** », l'équivalent en français de (l'enseignant se mit à expliquer la leçon), le procès est situé dans un moment du passé et il exprime l'aspect inchoatif.

Ce sont, brièvement, les principales formes ou les types du passé en arabe et leurs équivalents en français, ainsi que les différentes valeurs aspecto-temporelles qu'elles véhiculent.

¹ Il est possible d'exprimer cette forme du passé en utilisant d'autres pseudo auxiliaires à la place de « **kăana** » tels que : **aḍhă**, **şără**.... Ces termes sont appelés en arabe « **akhăwătŭ kăana** », (les sœurs de **kăana**).

² C'est une traduction intégrale de l'expression arabe.

II.3.Conclusion

Dans le système verbal de l'arabe, les temps ne s'expriment pas comme dans celui du français, qui a une forme de conjugaison pour chaque temps. Ils s'y expriment, en effet, par la combinaison d'un aspect et d'un mode (la fusion de plusieurs dimensions sémantique est d'ailleurs un trait caractéristique de l'arabe). En arabe, on conjugue un verbe pour un aspect (il en existe deux), et on le décline ensuite pour un mode. Comme on a pu voir dans ce chapitre, ce système verbal est construit au tour de la notion d'aspect du procès, selon qu'il est considéré comme achevé (exprimé par l'accompli) ou comme inachevé (exprimé par l'inaccompli), et cela quel que soit le moment où se réalise le procès relativement au moment de l'énonciation.

Chapitre III

Verbalisations et analyses des résultats

III.1. Présentation générale

Dans ce chapitre nous tenterons d'analyser les connaissances métalinguistiques de quinze lycéens de la région de Boussaâda à travers leurs verbalisations sur un l'emploi de certaines formes verbales du français. Ces connaissances peuvent être aussi bien des connaissances réellement utilisées (connaissances procédurales) ou bien des connaissances de type déclaratif, qui ne se manifestent pas toujours dans la production. L'accès à ces connaissances nécessite le recours à une méthode particulière de collecte des données. Nous avons choisi alors, pour atteindre l'objectif qu'on s'est fixé, les verbalisations métalinguistiques ; des données introspectives directes.

Mais, avant d'aborder l'analyse des verbalisations, il nous a paru qu'il est méthodologiquement nécessaire de jeter un coup d'oeil sur les outils méthodologiques utilisés pour la collecte des données. De ce fait, nous nous proposons, dans un premier temps de voir les méthodes générales d'enquête, ce qui va nous permettre de mieux situer notre étude, avant de passer à la présentation de notre corpus et l'analyse des données.

III.2. Présentation du corpus

2.1. Les participants et leurs profils

Le corpus qui servira de matière première à notre analyse est constitué d'un ensemble d'entretiens, menés dans un lycée de la région de Boussaâda (lycée de Ouled Sidi Ibrahim, Eddis). Nos informateurs sont au nombre de quinze lycéens inscrits dans deux classes de la deuxième année secondaire : huit élèves de la classe des lettres et langues étrangère et sept de la classe des sciences expérimentales, âgés de 16 à 17 ans, au moment de l'enquête. Ils étaient tous issus de familles de la région de Eddis, d'un niveau socioculturelle moyen. Les participants de la classe des lettres et langues étrangères recevaient cinq heures de français par semaine, quant aux autres c'est au tour de trois heures par semaine.

Tous les participants, dont la LM est l'arabe, avaient commencé leur apprentissage du français LE en quatrième année fondamentale (deuxième palier) à raison de cinq heures par semaine au cours de la quatrième et cinquième, puis quatre heures en sixième année. Ensuite, au troisième palier (septième, huitième et neuvième année fondamentale¹) le volume horaire consacré au français était de cinq heures par semaine en septième, huitième année et quatre heures en neuvième année fondamentale. Bref, au moment de l'étude, tous les élèves avaient bénéficié de sept années d'enseignement de FLE (six années dans le fondamental et une au secondaire). Ils étaient exposés depuis le début de leur apprentissage à un enseignement de types explicite².

Parmi les soixante quinze apprenants inscrits dans les deux classes et qui ont été suivis pendant les deux premiers trimestres, notre choix s'est porté sur les élèves qui ont un niveau moyen en français, et qui ont accepté de bien vouloir participer à notre expérience. Le nombre peut paraître restreint, on s'est limité, en effet, à travailler avec un groupe de quinze parce qu'il nous était très difficile, voire impossible même, d'analyser les verbalisations d'un nombre plus élevé.

¹ C'était le système éducatif appliqué en Algérie avant les réformes de 2004.

² Voir à cet égard première partie, chapitre III

Nos informateurs, comme tous les élèves de ce palier, suivant les programmes officiels, ont reçu un enseignement portant sur l'emploi des formes verbales qui constituent, dans notre recherche, le phénomène linguistique à étudier. Cet enseignement du type implicite était basé, essentiellement, sur l'étude des différentes valeurs aspecto-temporelle des formes verbales en question.

2.2. Le déroulement des entretiens

Le déroulement de notre expérimentation s'est effectué selon le model expérimental classique ; comprenant trois moments essentiels:

1- Une rencontre préalable avec les élèves : elle avait pour but d'informer les participants sur la nature et l'objectif de l'expérimentation, et leur distribuer les formulaires de consentement parental.

2- Un pré-test : les apprenants ont été soumis à un pré-test une semaine avant le commencement de l'expérimentation. Cette phase avait pour but de vérifier les connaissances déclaratives de nos apprenants. On avait discuté avec eux les différents emplois des trois temps en question, ainsi que de leurs occurrences.

3- La tâche expérimentale : elle consiste à recueillir les verbalisations métalinguistiques des participants, qui étaient invités à accomplir, oralement, la tâche qu'on leur avait proposée. Vu l'importance de ces verbalisations qui constituent notre seul moyen d'accès à la grammaire intériorisée ou à l'interlangue¹ de chaque sujet, on avait laissé libre choix à nos participants dans l'emploi de la langue (français ou arabe), parce que ce qui nous intéresse dans cette expérimentation se sont bien les réflexions métalinguistiques des apprenants, révélatrices des éventuelles zones de difficultés, ainsi que de la Saisie ou l'intake, et non pas la maîtrise de telle ou telle langue.

¹ Voir première partie, chapitre III

Afin de pouvoir vérifier les activités métalinguistiques d'analyse de nos informateurs et leurs réflexions métalinguistiques, on leur avait proposé des exercices à trou, portant sur l'emploi des trois formes verbales en question.

On a choisi des exercices qui comportent quatre vingt deux verbes à l'infinitif et qui étaient composés de phrases simples. La consigne consistait à mettre ces verbes aux temps qui conviennent (imparfait, passé simple ou passé composé).

Les entretiens ont eu lieu dans une classe équipée de vingt micros ordinateurs qui nous ont servi de matériels d'enregistrements. Ils se sont déroulés, dans la plus part du temps en français, bien qu'on ait enregistré quelques interventions en arabe.

Ils se sont déroulés en huit heures, à raison de deux heures par semaine. Dans chacune de ces quatre séquences, on avait demandé à nos informateurs de faire les exercices et de justifier, ensuite, leur choix. Leurs commentaires n'étaient en réalité que des réponses aux questions métalinguistiques explicites qu'on leur avait posés : Pourquoi avez-vous opté pour cette forme ? N'est il pas possible d'utiliser une autre forme à la place de celle qu'on avait employer ? Cette substitution entraîne-t-elle des changements au niveau de la phrase?

2.3. Les exercices du corpus

Consigne : Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple ou le passé composé)

1. Je (1-1 regarder) la TV quand Ali me (1-2 téléphoner) d'Alger, hier soir.
2. Jeudi dernier, je (rencontrer2-1) Ali qui (2-1 partir) pour Tikcheda. Il (2-2 avoir) beaucoup de bagages et ses skis sur l'épaule. Alors, je l' (2-3 accompagner) à la gare routière. Il y (2-4 avoir) énormément de monde dans le train et il (2-5 ne pas pouvoir) trouver de place assise.

3. Mes amis (3-1 vouloir) depuis longtemps visiter Annaba. Ils y (3-2 partir) enfin la semaine dernière. Mais quand ils (3-3 arriver) à Skikda, il (3-4 pleuvoir) et il (3-5 pleuvoir) pendant tout leur voyage.

4. Nous (4-1 être) en classe, quand soudain tout (4-2 se mettre) à bouger. Nous (4-3 entendre) un bruit énorme. La maîtresse nous (4-4 crier) de rester en place. Affolés, deux lui (4-5 demander) la permission de sortir mais elle (4-6 refuser). Un instant plus tard, un surveillant (4-7 entrer) dans la classe et nous (4-8 dire) qu'un grue du chantier voisin était tombée sans faire de dégâts. Nous (4-9 être) tous soulagés.

5. L'autre jour, je (5-1 être) seule chez moi et il y (5-2 avoir) de l'orage. Je (5-3 travailler) sur mon ordinateur quand tout à coup il (5-4 s'éteindre). Je (5-5 penser) aussitôt que la foudre avait grillé quelque chose dans mon appareil. J' (5-6 essayer) de le rebrancher: impossible! Je (5-7 téléphoner) à mon copain. Je lui (5-8 demander) de venir m'aider. Quand elle arrive, je (5-9 se précipiter) à la porte. Sans lui laisser le temps de parler. Je lui (5-10 crier) crie: "Viens vite! Je (5-11 taper) ma dissertation quand la foudre (5-12 tomber) ! Je n'avais pas enregistré mon travail! Je (5-13 pleurer) presque. Enfin elle réussit à placer une parole: "Chez moi non plus il n'y (5-14 avoir) plus d'électricité... Ca vient de revenir!" Je (5-15 pousser) un cri de joie: "Tu crois que ce n'est pas l'ordinateur qui (5-16 endommager)?" Je (5-17 se ruer) sur mon appareil. J' (5-18 appuyer) sur le bouton. Il (5-19 se rallumer) sans problème, et ma dissertation, "récupérée" par l'ordinateur, (5-20 s'afficher) à l'écran !

6. Hier, un accident (7-1 se produire) au carrefour de du centre ville. Il (7-2 pleuvoir). Un enfant d'une dizaine d'années (7-3 faire) de la trottinette sur le trottoir de la rue Di Douche. Quand il (7-4 arriver) au carrefour, il (7-5 ne pas pouvoir) ralentir et (6-6 tomber) sur l'avenue d'Italie juste au moment où une voiture (7-7 arriver). Elle l' (7-8 heurter) violemment

2.4. Les différents signes conventionnels

Les entretiens qui composaient notre corpus étaient transcrits après les avoir enregistrés sur ordinateur. Pour des raisons méthodologiques ces transcriptions mettaient surtout en valeur le sens des énoncés ; nous ne nous intéressons pas à l'orthographe de l'énoncé, ce qui nous intéresse c'est plutôt l'information qu'il véhicule. Pour ce qui des fautes de construction on les avait corrigées sans les mentionner dans notre corpus.

Signe	Sa signification
/ac / à la fin d'un énoncé	Une Autocorrection
/Amb/ à la fin d'un énoncé	Une expression ou un énoncé inaudible, indéchiffrable
/Oui /	Tous les informateurs sont d'accord
/ar-dia/ au début d'un énoncé	C'est un énoncé qui a été émis en arabe dialectal
/ar-cla/ au début d'un énoncé	C'est un énoncé qui a été émis en arabe classique
/cor/ à la fin d'un énoncé	Une construction erronée, qu'on a corrigée
/f, ff, fff/ au milieu de l'énoncé	Un moment de réflexion.
/p, pp, ppp/ au milieu de l'énoncé	C'est une pause, le nombre de p correspond à la longueur de cette pause.
/r/ à la fin d'un énoncé	Un énoncé non achevé, rupture de l'énoncé
/???/ à la fin d'un énoncé	Intonation montante
/!!!/ à la fin d'un énoncé	Intonation descendante

Tableau 6: Tableau représentant les signes utilisés dans la transcription du corpus.

III.3. Les outils méthodologiques

3.1. L'entretien

L'entretien est défini par les spécialistes comme étant une enquête qui consiste à présenter à une population bien déterminée qui participe volontairement, ou à un échantillon représentatif de cette population, des questions préparées à l'avance. L'entretien a pour but la collecte des informations objectives et vérifiables comme

âge, profession, nombre d'enfants, ou encore des informations, subjectives, variables et incontrôlables : comme les opinions des différents sujets.

On distingue, à vrai dire, deux types d'entretiens : d'un côté l'entretien structuré qui consiste à proposer à chaque sujet une série de questions qui ont été fixées préalablement. D'autre côté, on a l'entretien non structuré qui se déroule de manière non organisée, donc sans ordre ou formulation à respecter. Dans ce type d'entretien l'enquêteur est libre de modifier au cours de l'entretien les questions ou d'en utiliser d'autres.

Pour une étude linguistique comme la nôtre, les deux types d'entretiens s'entrecroisent. En effet, l'entretien structuré nous permet de vérifier les connaissances déclaratives de nos sujets (des questions préalablement préparées et qui portent sur le système de LE). Quant au deuxième type, on l'utilise pour les connaissances procédurales, et qui nous permet l'accès à la grammaire intériorisée des sujets (des questions qui portent sur l'emploi des formes verbales dans chaque cas)

3.2. Échantillonnage

Dans une étude linguistique comme la nôtre, la représentativité de l'échantillonnage est une question méthodologique importante. Cependant, il est à signaler que notre recherche peut être classée dans la rubrique des enquêtes linguistiques dites longitudinales¹. Ce type d'enquête se caractérise par : le nombre restreint des sujets, une période de temps plus ou moins longue et à intervalle régulier. Il est à noter, enfin, que dans ce type d'étude, la question de la représentativité est exclue.

¹ On peut même parler d'une étude de cas.

3.3. Les verbalisations

La première question qui nous vient à l'esprit face une étude comme la nôtre est celle qui porte sur le choix d'un moyen fiable permettant l'accès aux connaissances des apprenants. Dès le premier instant, le moyen auquel on pense est les verbalisations métalinguistiques. C'est en effet, le seul moyen qui nous semble mieux convenir à notre objet d'étude, parce qu'il permet l'exposition des réflexions générales de nos informateurs sur le système de la LE. Elles nous permettent, aussi, d'observer ce qui n'est pas observable directement ; la grammaire intériorisée des apprenants (leur manière de concevoir la LE).

Cependant, la chose n'est pas facile à appliquer ; la conscience que manifeste un apprenant d'une règle, adéquate ou non, ne lui permet pas toujours de l'explicitier, surtout quand il s'agit d'un apprenant d'une LE. Alors le recours aux verbalisations métalinguistiques, cette forme particulière d'entretien, ne se fait pas toujours sans problème.

De ce fait, pour que la verbalisation soit une tâche faisable et fiable, l'établissement d'un contrat ou un consensus entre enquêteur et enquêté est une chose impérative. Ainsi, avec des consignes claires et précises nous amèneront l'apprenant à parler de et sur la langue, à faire concrétiser son interlangue.

III.4. Discussion des résultats

4.1. Une vue d'ensemble

Avant d'entamer l'analyse des données proprement dite, nous avons choisi de revoir les notions aspecto-temporelles sur les quelles nous nous sommes basés dans notre analyse.

On a vu, dans le troisième chapitre de la première partie, que les dispositions d'intervalles (« IE », « IR » et « IP »), proposées par Gosselin, représentent les valeurs temporelles. De ce fait, le passé se traduit alors par : l'antériorité de « IR » par

rapport « IE » sur l'axe du temps¹. Quant aux valeurs aspectuelles, ce sont les variations des relations entre le « IP » et le « IR » qui définissent les phénomènes d'aspect. Par exemple, l'aspect accompli se définit quand le IR se situe après IP. L'aspect inaccompli se définit quand le IR se situe à l'intérieur de IP, ce qui donne une perspective progressive du procès, un procès en déroulement. En français, les aspects parfait et imperfectif sont marqués respectivement par le passé composé et l'imparfait.

Les notions nécessaires à la définition des valeurs aspecto-temporelles de l'imparfait, du passé composé et du passé simple de français, donc au choix du temps, sont celles qui caractérisent un intervalle et les rapports entre intervalles mis en relation.

Avant de présenter à nos informateurs les exercices proprement dits, nous leur avons demandé de nous parler des différents emplois de l'imparfait, du passé composé et du passé simple. Notre objectif était double ; d'un côté on a voulu vérifier leurs connaissances déclaratives et d'autre côté vérifier l'unanimité de l'enseignement qu'ils ont eu.

Les résultats qu'on a obtenus montrent que nos informateurs ne sont pas tout à fait unanimes sur les occurrences des trois temps en question dans le discours. Cela ce voit dans l'extrait suivant :

« « E- Les trois temps /p//p//p//p/ expriment .le/p/ le le passé

E- C'est une /p/ action passée

E- On utilise e e e l'imparfait a a a pour raconter /p/.les contes les narrations

P- oui

E- non non c'est le passée simple ça

E- Ils sont différents

E- au contraire c'est plus loin

E- Le passé simple /!!!/

E- c'est pour ça qu'on utilise dans les contes et les /r/.

E- /ar-dia/ non c'est le Pc qui est proche du présent le Ps est loin

E- /ar-dia/oui le Pc et qu'est ce que tu as dit toi ? Ah pardon « un sourire »

P- êtes vous d'accord sur ce qu'elles disent là?

¹ Voir (Schéma 6), deuxième partie, chapitre 1

/oui/

P- mais dans quel cas utilise-t-on le PS ?

E- si l'action est...../ Amb/

P- pardon /!!!/

E- Si l'action est finie,

E- Tu peux nous expliquer cela ?

E- l'action est terminée ou finie

/oui/

E- oui quand le temps de cette/p/action ce n'est pas loin, long, loin, on utilise le Ps

E- le Ps n'est pas loin comme l'imparfait

Un long silence après quelques minutes le P intervient

P- écoutez s'il vous plait, vous n'êtes pas obligés de vous exprimez en français

E- oui monsieur le Ps c'est loin par rapport à l'imparfait.

P- bien, dites moi maintenant quand est ce qu'on utilise le Pc.

E-le Pc est un temps proche du présent.

Le silence règne dans la salle, tous les informateurs ont l'air de réfléchir.

E-/ar-dia/je ne sais pas si c'est vrai mais je pense que le Pc est utilisé pour exprimer une action continue/cor/

Le silence

P- si je vous par exemple « Jeudi dernier, je rencontrerai Ali qui partira pour Alger »

E- c'est le Ps

E- oui

E- non Mr c'est le Fs, attends, attends, Jeudi dernier.

La phrase est fixée au tableau

E- pour les verbes sont conjugués /p/

E- Ps

E- non Fs, puis /r/

E- non le r c'est le radical

E- attends /ar-dia/ tu as dit l'imparfait /!!!/

E- /ar-dia/ ah oui c'est le Fs j'ai cru que c'est le P s. un sourire

E- mais Mr c'est faux, on peut pas dire comme ça /ar-dia/ parce que on a dernier.

E- jeudi dernier c'est le passé, nous avons le futur

E- c'est le Fs /ar-dia/ on doit dire alors jeudi prochain

E- ou bien on conjugue les verbes au passé /cor/.

/oui/

P- bien, si je vous demande maintenant de conjuguer les verbes de cette phrase « Jeudi dernier je rencontrer Ali qui partir sur Annaba » aux temps qui conviennent.

La phrase a été fixée au tableau.

E- mais à quel temps /???/

E- l'essentiel passé

E- c'est le Pc

E- Mr pour moi /r/ un rire

Des rires de toutes part

oui pour moi c'est le Ps

P- alors la phrase devient

E- « Jeudi dernier je rencontrai Ali qui partit sur Annaba »

P- tout le monde est d'accord là-dessus ?

E- non les verbes se conjuguent au Pc **/cor/** « Jeudi dernier j'ai rencontré Ali qui est parti sur Annaba »

E- Mr je peut utilisé l'imparfait et le Ps « Jeudi dernier je rencontrais Ali qui partit sur Annaba »

P- alors pour toi le premier verbe se met à l'imparfait tandis que le deuxième est au Ps

E- attendez Mr, je crois **/ppp/** je ne suis pas sûre mais normalement « Jeudi dernier je rencontrais ou bien « Jeudi dernier j'ai rencontré » l'imparfait ou la Pc et le deuxième c'est c'est **/r/**. je ne sais pas

E- les deux c'est le Pc

P- mais dites moi pourquoi vous avez choisis ces temps ?

E- pour moi, j'ai utilisé le Pc parce que **/ff/** cette action là c'est proche. L'imparfait et le Ps c'est loin.

P- pourquoi proche ?

E- parce que c'est Jeudi dernier

/oui/ c'est proche

P- mais proche par rapport à quoi ?

E- par rapport au présent

E- Mr l'action est courte **/ar-dia/** je l'ai rencontré et ça n'a pas pris beaucoup de temps. Mr rencontrer c'est un peu de temps

P- pour moi Mr c'est le Ps parce que l'action est terminée, finie **/ff/** Ali est déjà parti, il a fait l'action c'est fini

E- pou, non **/f/** pour la première phrase oui, il a dit que qui que **/p/** il va rencontrer Ali là c'est une action passée c'est bon **/ar-dia/** (mais pour la deuxième il a dit qu'il partira c'est pas lui qui parle non c'est **/ff/** oui)

P- c'est n'est pas claire ce que tu dit là mademoiselle ?

E- **/ar-dia/** peut être qu'il l'avait rencontré jeudi dernier mais lui il partira le lendemain ou bien le surlendemain, c'est pour quoi on utilise le Fs.

E- oui c'est vrai

E- Mr ça dépend du sens de la phrase

E- oui justement

P- Comment ?

E- jeudi dernier déjà **/p/** rencontrer **/ar-dia/** cela veut dire..... **/Amb/**

E- non c'est pas lui qui fait l'action il raconte ce que Ali va faire.

E- Mr le sens de la phrase

E- oui c'est ça

E- **/ar-dia/** jeudi dernier dépend de la première proposition

E- Mr est ce qu'on peut dire Ali qui va ?

P- ne me demandez surtout pas mon point de vue, je suis ici pour vous entendre et je ne vais pas vous évaluer. Dites tous ce que vous voulez, d'accord mes amis

/oui/ des rires de partout

E- Mr en arabe on a le même sens
E- ce n'est pas la même chose l'arabe et le français
P- oui vas y on t'écoute, explique nous comment ?
E- en arabe on dit « al khamis al madi raaytou Ali aladi sayousafir..... »
E- non on dit «aladi safara »
E- **/ar-dia/** attends Mr il y a deux possibilité soit on dit Ali aladi sayousafir ou bien aladi safara. Dans le premier cas au moment de la rencontre Ali était sur le point d'aller mais dans le deuxième cas il est parti **/r/**
E- mais Mr, Ali va partir quand ?le jeudi ?
E- oui c'est le jeudi
Le débat s'anime, on n'était pas d'accord sur la traduction de la phrase en arabe
E- le premier verbe est toujours au passé mais le deuxième non.
E- **/ar-dia/** mais peut être que Ali n'est pas parti, il compte au moment de la rencontre de partir
E- **/ar-dia/** alors, si c'était le cas on aurait pu dire « Ali qui compte partir »
Encore une fois le débat se réanime on a fini par accepter les deux propositions.
E- Mr les deux verbes sont au Pc« Jeudi dernier j'ai rencontré Ali qui est parti sur Annaba » parce que en arabe c'est «kaltou Ali aladi dahaba..... »
E- non c'est le Ps « Jeudi dernier je rencontrai Ali qui partit sur Annaba »
P- et en arabe ?
E- «kaltou Ali aladi dahaba..... » **/ar-dia/** en arabe il y a un seul passé
E- **/ar-dia/** oui le passé en arabe ne contient pas plusieurs temps comme en français, proche ou loin c'est la même forme. **/ar-dia/** Mr en arabe la valeur est exprimée par l'ensemble de la phrase et non pas par le verbe comme en français.
E- **/ar-dia/** oui Mr en français c'est le verbe qui montre c'est quel type de passé, mais en arabe non c'est le sens de la phrase. **/ar-dia/** En français par exemple, **/f/** dans un conte on peut pas **/pp/** utiliser le Pc ou bien le le **/pp/** l'imparfait pour exprimer une action lointaine, c'est le Ps qu'on doit utilisé. **/ar-dia/** l'arabe on utilise le même temps pour exprimer le passé proche ou loin.
E- on peut aussi utiliser l'imparfait
E- non **/ar-dia/** l'imparfait on l'utilise si l'action est loin par exemple autrefois, Mr par exemple si on raconte une histoire ancienne on peut pas utiliser le Pc, on utilise l'imparfait
E- oui Mr, avec il était une fois on utilise le Ps
E- **/ar-dia/** il était une fois et plus loin que autrefois
E- non **/ar-dia/** les deux sont loin
E- Mr on utilise l'imparfait avec il était une fois
E- non c'est le Ps normalement **/ar-dia/** parce que c'est loin
E- non c'est l'imparfait qui est plus loin **/cor/**
E- Alors c'est l'imparfait ou le Ps Mr **/???/**
E- Mr, Mr le Ps c'est une action loin et le le **/fff/** c'est une action plus proche**/cor/** et le Pc pour une, une action proche **/f/** et le **/r/**
Des propos de partout, les informateurs ne sont pas unanimes sur la traduction de cette phrase

P- regardez la phrase du premier exercice, on a « Je (dormir) quand Ali me (téléphoner) d'Alger, hier soir. ». Alors, pouvez vous me dire à quel temps peut on mettre les deux verbes ?

E- Mr ici il y a une action qui se fait après l'autre.

E- oui Mr deux actions qui se suivent

E- Mr **/ar-dia/** pour le verbe parler on a pas préciser quand l'action a commencer ni quand elle va se terminer. **/ar-dia/** Mais le téléphone on a le début de l'action sonner.

P- bien et pour ce qui est des temps maintenant/???

E- Mr le premier verbe c'est l'imparfait et le deuxième c'est le Ps.

E- non Mr le premier Ps et Pc

P- peux tu me dire pourquoi l'imparfait ?

E- l'imparfait parce que c'est une action longue

P- qu'est ce que vous entendez par longue ?

E- c'est-à-dire Mr **/ar-dia/** le temps de cette l'action est long **/pp/** je marchais un temps très long

E- non **/ar-dia/** cela veut dire que je marche depuis longtemps

P- attendez s'il vous plait je n'ai pas bien compris ce que vous dites, expliquez moi cela

E- **/ar-cla/** c'est une action continue

E- Mr est ce qu'on peut dire j'étais en train de regarder la TV quand le téléphone le téléphone **/r/!!!!**

E- Mr au moment où je regardais le téléphone a sonné.

E- **/ar-dia/** c'est-à-dire Mr qu'on a une première action longue et une deuxième qui vient l'interrompre

E- alors Ms **/ar-dia/** on peut pas utiliser le Ps pour le premier verbe parce qu'on a déjà dit que le Ps exprime une action terminée et cette action est longue, on utilise alors l'imparfait mais on peut l'utiliser pour deuxième parce que c'est une action finie.

E- Mr regarder **/ar-dia/** on ne sais pas quand il a commencé

E- **/ar-dia/** ni même quand est ce qu'il va se terminer

E- où se situe le deuxième par rapport au premier ?

E- non l'essentiel **/ar-dia/** qu'il l'interrompe, il ne sais pas que le téléphone va sonner ou non c'est imprévu...

E- mais on ne sais pas **/ar-dia/** s'il s'est réveillé ou non

E- Mr, pour moi j'utilise le Pc pour les deux verbes

P- bien mais tu vas nous dire pourquoi ?

E- l'action **/f/** se déroule hier soir, normalement c'est **/p/** près

P- je n'ai pas bien compris ce que tu veux dire par cela ?

E- alors l'action c'était, était **/ppp/** c'est pas loin du présent. Pour moi le Pc est plus proche du Présent que l'imparfait et le Ps

E- moi je dis c'est l'imparfait pour les deux verbes, parce que l'imparfait pour les actions qui se passent au même temps par ce que c'est j'étais en train de dormir quand mon fils me téléphonait.

E- oui Mr en arabe on dit « kounetou » c'est j'étais en français c'est l'imparfait

E- oui c'est ça.

Encore une fois les informateurs ne sont pas d'accord sur la traduction de cette phrase en arabe.

P- oui s'il vous plait, un peu de silence

E- Mr c'est deux actions en même temps

E- non c'est une action avant l'autre

E- oui soudain

4.2. Les résultats obtenus

informateur	Emploi de l'imparfait	Emploi du Ps	Emploi de Pc	Verbalisations métalinguistiques
E1	(1-1-2)(2-1-2-3-4-5) (3-4)(4-1-9)(5-1-2-3-5-6-8-9-10-11-12-13-14-15-17-18)(6-2-3-4-5-6)	(4-2-7)(5-4-19-20) (6-1-2)	(3-1-2-3-5) (4-3-4-5-6-8) (5-7-16)	-l'imparfait : des actions longues -Ps : des actions finies -Pc : pas de commentaires
E2	(1-1)(2-2-4-)(3-1-3-4)(4-1-9)(5-1-2-11-14) (6-2-3-5-6-7)	(4-2-3-4-5-6-7-8)(5-3-4-5-7-8-9-10-12-13-15-17-18-19-20)	(1-2)(2-1-3-5) (3-2-5)(5-6-16) (6-1-4-8)	-l'imparfait : il y a une description et des actions qui se répètent -Ps : des actions finies -Pc : un passé proche
E3	(1-1)(2-3-5)(3-1-5) (4-1-2) (5-1-2-3-10-16-)(6-2-3)	(3-2-3) (4-3-6-7-9) (5-4-11-14-19-20)(6-6-8)	(1-2)(2-1-2-4-)(3-4) (4-4-5-8) (5-5-6-7-8-9-12-13-15-17-18)(6-1-4-5-7)	-l'imparfait : il exprime une longue durée dans le passé et l'habitude -Ps : des actions rapides et finies - Pc : des actions proches
E4	(1-1)(2-2-3-5-)(3-1-4-5)(4-1-9)(5-1-2-3-7-11-12-13-15-16-17-18-19-20) (6-2)	(4-2-3-4-5-6-7-8)(5-8-9-10-)	(1-2)(2-1-4-6)(3-2-3)(5-4-5-6-)(6-1-3-4-5-6-7-8)	-l'imparfait : action longue et qui dure longtemps -Ps : actions lointaines et finies -Pc : action finie et proche
E5	(1-1)(2-2-3-5-)(3-1-4-5) (4-1-9) (5-1-2-3-15-) (6-2-3-5)	(2-1-4-6-)(4-2-3-4-5-6-7-8)(5-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-16-17-18-19-20)(6-1-	(1-2)(3-2-3)	-l'imparfait : habitude -Ps : action terminée -Pc : action proche

		4-6-7-8)		
E6	(1-1)(2-2-3-5-) (4-1)(5-1-2-)	(1-2)(3-1- 2-3-4-5)(4- 2-3-4-5-6- 7-8-9)(5- 3-4-5-6-7- 8-9-10-11- 12-13-14- 15-16-17- 18-19-20)	(2-1-4-6-)(6-1- 2-3-4-5-6-7-8)	-l'imparfait : description -Ps : plusieurs actions qui se suivent au passé -Pc : action proche
E7	(1-1-2)(2-2-3-5- (3-1-4-5)(4-1- 9)(5-1-2-3-4)(6- 6-7-8)	(4-2-3-4-5- 6-7-8)(5-5- 6-7-8-9-10- 11-12-13- 14-15-16- 17-18-19- 20)(6-1-2- 3-4-5)	(2-1-4-6)(3-2-3)	-l'imparfait : action longue et qui dure longtemps -Ps : action finie -Pc : action proche
E8	(1-1)(2-3-5)(3-1- 5)(4-1)(5-1-2-3- 14)(6-2)	(1-2)(3-2- 3)(4-2- 3)(5-4-5-9- 11-13- 20)(6-4-6)	(2-1-2-4-6)(3- 4)(4-4-5-6-7- 8)(5-6-7-8-10- 12-15-16-17- 18-19)(6-1-3-5- 7-8)	-l'imparfait : action longue qui prend beaucoup de temps -Ps : action finie et qui vient tout à coup -Pc : action proche et ne prend pas beaucoup de temps
E9	(1-1)(2-2-3-5)(3- 1-4)(4-1-9)(5-1- 2-3-11-13-14)(6- 2-3-7)	(3-3)(4-2- 3-4-5-6-7- 8)(5-19-20)	(1-2)(2-1-4- 6)(3-2-5)(5-4-5- 6-7-8-9-10-12- 15-16-17-18- (6-1-4-5-6-8)	-l'imparfait : action longue -Ps : action finie et qui ne dure pas longtemps -Pc : action finie et proche du présent
E10	(1-1)(2-2-3-5)(3- 3-4-5)(4-1-2-3-4- 5-6) (5-1-2-3-5-9-11- 12-13-14-15- 19)(6-4-5-6)	(4-7)(5-6- 7-8-10-17- 18-20)	(1-2)(2-1-4- 6)(3-2-5)(4-8) (6-1-2-3-7-8)	-l'imparfait : il y a une description -Ps : pas de commentaires -Pc : action proche
E11	(1-1)(2-1-2-3- 4)(3-4-5)(4-1-3- 4-5-9) (5-1-2-3-8-9-10- 13-15)(5-1-2-3- 11-13-14)(6-1-2-	(1-2)(2- 5)(3-1-2) (5-5-12-19- 20)(5-1-2- 3-11-13- 14)	(3-3-)(4-2-6-7- 8) (5-4-6-7-11-14- 16-17) (6-4-8)	-l'imparfait : action longue qui dure longtemps et qui n'est pas encore terminée -Ps : l'action très lointaine -Pc : qui a un rapport avec le présent

	3-5-6-7)			
E12	(1-1)(2-2-3-5)(3-1-4-5)(4-1-9)(5-1-2-3-5-13-14-)(6-2-3-7)	(1-2)(3-2-3)(5-4-10-17-19-20)(4-2-3-4-5-6-7-8-)(6-1-5-6-8)	(2-1-5)(5-6-7-8-9-12-15-16-18)	-l'imparfait : action longue et qui dure longtemps -Ps : action lointaine et finie -Pc : action finie et proche
E13	(1-1)(2-3)(3-1-5)(4-1)(5-1-2-3-11-13-14)(6-2)	(1-2)(4-2-3-4-5-6-7-8-9)(5-4-8-10-15-19-20)(6-6-7-8)	(2-1-2-4-5)(3-2-3-4)(5-5-6-7-9-12-16-17-18)(6-1-3-4-5)	-l'imparfait : tous les verbes conjugués à l'imparfait sont durables et ne sont pas terminés -Ps : tous les verbes conjugués au Ps sont passés et terminés -Pc : tous les verbes conjugués au Pc sont terminés et proches
E14	(2-4-5)(3-1-3-)(4-1-2)(5-1-2-3-5-12)(6-2-3-4)	(2-2-)(4-3-4-5-6-7-8)(5-4-6-7-8-9-10-11-13-15-17-18-19-20)	(1-1-2)(2-1-3)(3-2-4-5)(5-11-14-16-)(6-1-5-6-7-8)	-l'imparfait : actions continues et habituelles -Ps : actions rapides et courtes -Pc : action finie et proche
E15	(1-1)(2-1-2-3-)(3-1-)(4-1-4-5)(5-1-2-19)(6-3)	(1-2)(2-4-5-6)(4-6-7-8)(5-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-20)(6-2-4-5-6-7-8-)	(3-2-3-4-5-6-7-8-9)(4-2-3)(6-1)	-l'imparfait : action qui se déroule depuis longtemps -Ps : pas de commentaires -Pc : action proche du présent

Tableau 6 : tableau représentant les résultats obtenus

4.3. Analyse des résultats

Les notions utilisées par nos informateurs au cours des entretiens montrent qu'ils ont déployé des activités métalinguistiques réellement en oeuvre afin de pouvoir analyser les phrases qu'on leur avait proposées. En effet, Les commentaires métalinguistiques de nos informateurs, recueillis lors des deux premiers entretiens sur l'emploi des trois temps en question, montrent les problèmes de l'analyse de ces formes verbales. On constate d'abord que sur le plan de la temporalité nos informateurs se rendent compte que les trois temps en question situent le procès dans un moment antérieur au moment de l'énonciation ; le « E » est antérieur au « S ». Pour ce qui est des valeurs aspectuelles des trois temps, nos informateurs se sont basés, pour le passé simple, sur la notion d'« action finie » et sur celle d'« action terminée », et c'est l'aspect ponctuel. Pour l'imparfait, ils se sont fondés essentiellement sur les notions suivantes : action longue, action continue, pour exprimer l'aspect imperfectif et aussi sur la notion de durée et de l'habitude.

On voit, tout au long de notre expérience, que la notion de durée est liée presque toujours à l'imparfait, et la brièveté, au passé simple. Quant au Pc il a été considéré par nos informateurs comme étant le temps le plus proche du présent, sans aucune autre précision sur son emploi. L'emploi du Pc dans l'exemple analysé dans le premier entretien a été justifié par nos informateurs par l'emploi de l'indice temporel Jeudi dernier. Ils considèrent que Jeudi dernier renvoie à un moment très proche du moment de l'énonciation ce qui implique obligatoirement l'emploi du Pc. En plus, l'aspect lexical du verbe « rencontrer » véhicule déjà l'aspect perfectif. De ce fait, le procès « rencontrer » ne s'étale que sur une courte durée avec bien sur un début et une fin, et c'est ce qui a été verbalisé par quelques uns de nos informateurs.

En optant pour l'imparfait les informateurs ont vu dans le procès une vision qui ne montre ni le début ni la fin de l'action, c'est un intervalle dont les deux bornes ne

sont pas montrées. L'imparfait est vu acceptable par référence à l'indice de durée, et à la continuité du procès.

En choisissant le passé composé, nos informateurs ont opté pour une vision globale du procès, qui prend en compte les deux bornes de l'intervalle. Ce choix a été par la nature même du verbe rencontrer. L'information temporelle contenue dans la sémantique du verbe semble, alors, saillante chez nos apprenants. Il arrive ainsi que le choix du temps se fonde essentiellement sur l'aspect lexical, en entraînant des erreurs.

Les commentaires de nos informateurs qui portent sur les valeurs aspecto-temporelles de l'imparfait, Ps et le Pc sont constitués de notions qui représentent les critères d'emploi de ces formes verbales. Nous avons pu à travers l'analyse de leurs verbalisations identifier des notions pertinentes, notamment celles relevant des aspects parfait (action finie, accomplie), imperfectif (action en cours, en déroulement) et de l'aspect itérative (action habituelle), ainsi que la notion de la durée. Toutefois, l'emploi de ces temps et les justifications fournies par nos informateurs n'étaient, le plus souvent, pas pertinents. L'analyse des d'erreurs commises nous montre que les notions verbalisées n'étaient pas toujours convenables, et qu'elles sont considérées par nos informateurs comme des caractéristiques propres à ces formes verbales, déterminant leur emploi dans tous les contextes.

Ces verbalisations nous ont permis aussi d'avoir une idée sur les démarches métalinguistiques déployées par de nos apprenants. Par exemple, bien qu'ils connaissent d'autres notions, nos apprenants accordent beaucoup d'importance à celles de la durée et de la proximité (notamment dans l'emploi du Pc). Ces deux notions sont vues par nos informateurs, comme des éléments régissant l'emploi des formes verbales. En outre, en raison de l'indisponibilité, chez nos informateurs, de certaines notions aspectuelles, le recours aux notions verbalisées est une sorte de stratégie de médiation.

Le choix erroné de certaines formes verbales est justifié par la présence des éléments lexicaux interprétés par nos informateurs comme des indices de la notion de durée. Pour eux, un procès long fait appelle à l'imparfait, et la durée courte, au Ps ou le pc selon que le procès est proche ou loin du moment de l'énonciation. Il est à noter aussi que nos informateurs se sont référés, en plus de la sémantique du verbe qui contient déjà une notion de durée (rencontrer), à d'autres éléments de la phrase qui participent à la constitution de cette notion, notamment les indices temporels. Les informateurs interprètent en particulier ces éléments comme indices, et choisissent le passé composé ou l'imparfait ou encore le Pc en fonction de la durée interprétée.

Il est à noter aussi que, les mises en relation d'intervalles représentent une des difficultés d'analyse. On a pu constater que nos informateurs ont bien trouvé des difficultés d'analyser les phrases où il y a des rapports d'inclusion. Par exemple dans la phrase « Je rencontrer Ali qui partir ..., jeudi dernier », ou encore « je regarder la TV quand Ali me téléphone, hier soir » le rapport d'inclusion des deux procès a fait l'objet de discussion de nos informateurs. Deux de nos informateurs qui ont opté pour l'imparfait et le Ps dans cette phrase, pensent que les deux expressions « être en train de » et « au moment où » peuvent être utilisées dans les deux phrases par ce que le deuxième procès se déroule au même temps que le premier. Ils ont utilisé pour cet égard la notion de la simultanéité. Mais cette notion n'était pas bien accueillie par l'ensemble de nos informateurs qui considèrent que les deux actions, dans les deux phrases, entraînent entre elles un rapport de postériorité et d'antériorité par ce que le premier procès se déroule avant le deuxième. Ils voient que les deux actions se suivent et ne se déroulent pas au même temps.

Les commentaires de nos apprenants qui portent essentiellement sur ce qui justifie leur choix du temps nous ont permis d'accéder à leurs connaissances intériorisées. Certaines erreurs que ce soit dans le choix de la forme verbale ou son emploi peuvent être également expliquées par le traitement de l'input. En effet, nos informateurs montrent à travers leurs analyses des traitements différents de cet

input : le fait de ne pas se mettre d'accord sur l'emploi de telle ou telle forme verbale témoigne de l'hétérogénéité de l'intake et de la diversité dans le traitement des données de l'input. Autrement dit, la sélection des éléments qui figurent dans l'input ne se fait pas de la même manière, elle varie d'un sujet à un autre.

Interrogés sur les formes verbales en français et leurs équivalents en arabe nos informateurs voient que les formes verbales des deux langues ne sont pas identiques : pour le français il y a plusieurs temps qui permettent d'exprimer le passé mais en arabe c'est le sens même de la phrase qui véhicule telle ou telle valeur aspecto-temporelle. Ils étaient conscients que les structures verbales du français ne coïncident pas avec celles de la langue l'arabe.

III.5. Conclusion

Dans cette partie où nous avons essayé de mieux circonscrire notre objet de recherche, nous nous sommes proposés d'examiner les analyses de nos apprenants, telles qu'elles se manifestent dans leurs commentaires, à propos de l'emploi de l'imparfait, du passé composé et du passé simple en français. Nous avons tenté d'étudier, à travers les verbalisations de nos informateurs, leurs connaissances métalinguistiques sur la langue cible. Plus précisément leurs connaissances sur les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par certaines formes verbales.

L'analyse des verbalisations nous a bien montré que le niveau d'acquisition des notions aspecto-temporelles varie d'un sujet à l'autre, bien que l'input au quel ils étaient confrontés soit identique. En effet, nos quinze informateurs ont eu tous le même type d'enseignement (explicite), mais leurs hypothèses sur l'occurrence des temps en questions viennent confirmer ce qu'on a pu voir dans le chapitre II concernant le processus d'appropriation. Ces différences individuelles sont observées dans le choix des temps et dans les justifications proposées par nos informateurs.

Comme l'on a pu voir dans le chapitre précédent, les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par les trois temps en question sont nombreuses et complexes. L'analyse des commentaires métalinguistiques de nos informateurs nous a bien montré que l'appropriation des valeurs aspecto-temporelles est une tâche complexe. Bien que nos informateurs aient eu un enseignement explicite sur les notions aspecto-temporelles des temps en question, ils rencontrent de sérieux problèmes dans l'emploi de ces temps.

Conclusion générale

A travers notre étude de conceptualisation des trois formes verbales du passé en français, nous avons essayé de mettre en lumière une phase très importante dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère : il s'agit de la constitution des connaissances dites métalinguistiques portant sur le fonctionnement de la langue. Dans le processus d'apprentissage qui met en relation des connaissances en langue première et en langue étrangère, les activités métalinguistiques jouent un rôle prépondérant. C'est grâce à celles-ci que l'apprenant arrive à formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. En effet, les travaux en linguistique qui traitent de la question du métalangage montrent clairement que les traces métalinguistiques, qui vont de la simple distinction de deux verbes des différents groupes jusqu'à la justification de l'emploi de telle ou telle forme verbale dans un tel ou tel contexte, sont des pratiques incontournables pour l'apprenant d'une langue donnée. L'étude du métalangage et des activités métalinguistiques, dans les deux premiers chapitres de ce travail, nous a bien permis de considérer l'activité métalinguistique comme une phase inhérente à tout apprentissage d'une langue étrangère. Ces réflexions métalinguistiques, qui ont fait l'objet de plusieurs études récentes peuvent être considérées, comme un moyen fiable permettant, à lui seul, d'éclairer les phases transitoires et les différents moments du processus d'appropriation : l'input, l'intake (la saisie), traitement et l'output.

L'analyse des verbalisations de nos informateurs nous a bien permis d'avoir accès à une partie de leur connaissances intériorisées (interlangue) : leur conceptualisation de l'emploi de l'imparfait, du passé simple et du passé composé. Les principes avec lesquels nos informateurs conçoivent, abordent et analysent ces trois temps ont été observés, ainsi que les démarches cognitives qui mènent à la mise en application de leurs connaissances. Nous avions cru au début de notre expérience, que nous aurions affaire à des connaissances acquises à partir de l'input auquel les apprenants étaient exposés et qui pouvaient être verbalisées. Mais, notre analyse des

verbalisations nous a bien révélé d'autres données : les connaissances de nos apprenants sur les valeurs aspecto-temporelles des trois formes verbales n'étaient pas toutes issues de l'input. Le fait de ne pas être unanime pour l'emploi de telle ou telle forme verbale dans un contexte déterminé montre bel et bien que les données de l'input ne sont pas les seuls constituants des l'interlangue de nos apprenants. En outre, cette analyse nous amène à définir l'acquisition de l'aspect comme une tâche complexe, dans la mesure où elle passe par l'acquisition de diverses notions : le déroulement du procès, les relations d'inclusion... dont chacune demande un travail conscient à part entière. En effet, la non-maîtrise des trois catégories : le bornage, le rapport d'inclusion entre intervalles, et l'imperfectivité nous permet de considérer l'appropriation des valeurs aspecto-temporelles comme une opération d'assemblage permanent de microprocessus de découverte et de formulation/vérification continue d'hypothèses sur les relations forme-fonction-sens dans cette langue.

Cependant, il faut bien noter que, dans une étude comme la nôtre, il est évident qu'une marge d'incertitude soit possible, du moment où on a tenté d'entreprendre une analyse d'un processus cognitif en constante évolution et on a choisi de travailler sur des données introspectives. Ceci montre donc la complexité de notre tâche et les difficultés auxquelles on a fait face puisqu'il est quelque fois difficile, voire impossible même, de déterminer l'origine d'une erreur ou de vérifier la fiabilité des résultats.

Finalement, il nous semble que cette étude qu'on a présentée nous ouvre les horizons sur d'autres pistes de recherches. Il serait alors permis et même souhaitable d'étendre cette étude à d'autres microsystèmes du FLE.

Références bibliographiques

1- Ouvrages, revues et articles

- ALLAL, L. SAADA-ROBERT, M.** 1992. La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire », in Archives de psychologie, n°60, (téléchargeable sur <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/metacogn.htm>).
- AUTHIER-REVUZ, J.** 1995. Ces mots qui ne vont pas de soi, Boucles réflexives et non coïncidence du dire, Paris : Larousse.
- BAIN, D. CANELAS-TREVISI, S.** 2004. «Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe », communication présentée au 9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Université Laval, Québec, (téléchargeable sur <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>).
- BANGE, Pierre.**2003. « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », in Marges Linguistiques n° 4, (téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>).
- BEACCO, J-C.** 1993. « Cultures grammaticales et demande métalinguistique », in Études de linguistique appliquée, n° 92, pp. 51-64.
- BEN-RAFAEL, Miriam.**2004. « Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d'une didactique grammaticale », in Marges Linguistiques n° 4, (téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>).
- BENVENISTE, E.** 1974. Problèmes de linguistique générale. Tome II, Paris : Editions Gallimard.
- BESSE, H.** 1975. Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1, Paris : Éditions Didier-Crédif, coll. VIC.
- BESSE, H.** 1980. « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », Langue française 47, Paris, Larousse, pp.115-128.
- BESSE, H. PORQUIER, R.** 2006 [1984]. Grammaire et didactiques des langues, Paris : Crédif - Hatier.
- BLANC, N.BROUILLET, D.**2003.Mémoire et compréhension : Editions in press.
- BRONCKART, J-P.** 1977. Théories du langage, Bruxelles : Éditions Pierre Mardaga.
- BRONCKART, J-P.** 1984. « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues? », in Le Français dans le monde, n°185.
- CAPLOW, Théodore.** 1970. L'enquête sociologique : Armand Colin, coll. U2.
- CHARAUDEAU, Patrick.** 1992. Grammaire du sens et de l'expression, Paris : Hachette
- CHOMSKY, Noam.** 1971 [1965]. Aspects de la théorie syntaxique, Paris : Éditions du Seuil.
- CHOMSKY, Noam.** 1972. « Théorie linguistique », in Le français dans le monde, n° 88, pp. 6-10.

- CICUREL**, Francine. 1985. Paroles sur paroles, coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International.
- CULIOLI**, Antoine. 1990 [1968]. « La linguistique : de l'empirisme au formel », in Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations, tome 1, Paris : Ophrys, pp. 9-46.
- DABÈNE**, L. 1984. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », Études de linguistique appliquée 55, Paris, Didier Érudition, pp.39-46.
- DABÈNE**, L. et all.1990. Variations et rituels dans la classe de langue, Paris, Crédif-Hatier, coll. LAL (Langues et apprentissage des langues).
- DEBLECQUE**, N.2002.Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage : Editions Duculot.
- DEJEAN**, N.1995. « Les métalangages de la classe de français », Compte rendu du colloque de la DFLM - Lyon, 20-23 septembre1995, Didactique du français langue maternelle, IUFM Montpellier, (téléchargeable sur <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/frdtse310.html>).
- DOCA**, C. 1981. Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Paris, C.I.R.E.R., Publications de la Sorbonne.
- DUBOIS**, J. RENE, L.1973.La nouvelle grammaire du français : librairie Larousse.
- ERLICH**, S. 1975. Apprentissage et mémoire chez l'homme. Paris: P.U.F
- FRAUENFELDER**, Uli. PORQUIER, Rémy. 1979. « Les voies de l'apprentissage en langue étrangère », in Travaux de recherche sur le bilinguisme, 17, pp. 37-64.
- FUCHS**, C. 1982.La Paraphrase, Paris : PUF.
- FUCHS**, C. 1983. Lexique et paraphrase, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- GOMBERT**, Émile. 1990. Le développement métalinguistique, Paris : Presses universitaires de France.
- GOSSELIN**, L .1996. Sémantique de la temporalité en français, Duculot, Louvain-la-Neuve.
- GRANGET**, Cyrille.2003. « Appropriation des fonctions discursives et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2 », in Marges Linguistiques n° 4, (Téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>)
- HAILLET**, P. 2007 . Le temps et l'aspect (troisième séminaire), Université de M'sila.
- HALTE**, J-F.1993 . La Didactique du français, Paris : P.U.F, coll. Que sais-je ?
- HJELMSLEV**, Louis. 1984 [1943 (1968 trad. fr.)]. Prolégomènes à une théorie du langage, Paris : Éditions de Minuit.
- ISHIKAWA**, Fumiya. 2001. L'INTERACTION EXOLINGUE : ANALYSE DE PHÉNOMÈNES MÉTALINGUISTIQUES, Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation « naturelle », Thèse de doctorat, Paris III, (téléchargeable sur http://www.infotheque.infocache1854marg.lng2.free.fr/documents/the0011_ishikawa_fthe0011.pdf).

- JAKOBSON**, Roman. 1978. Essais de linguistique générale. Tome 1 : Les fondations du langage. Paris : Éditions de minuit.
- JOUHET**, P. 1993. Mémoire et conscience, Paris : PUF.
- KIM**, Jin-Ok. 2003. « Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect en français langue étrangère », in Marges Linguistiques n° 4, (téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>).
- KLEIN**, W. 1989(1987 trad. fr.). L'acquisition de langue étrangère, Paris: A. Colin.
- KOULOUGHLI**, D, E. 1994. Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui, Paris : Presse Pocket.
- LEEMAN-BOUIX**, Danielle .1994. Grammaire du verbe français : des formes au sens, Paris : Nathan.
- LIESBETH**, H. et all. 2005. « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères », in Acquisition et Interaction en Langue étrangère, (téléchargeable sur : <http://aile.revues.org/document1394.html>).
- LIESBETH**, H. et all. 2002. « Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'acquisition d'une langue étrangère », in Marges Linguistiques n° 4, (téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>)
- MAINGUENEAU**, Dominique. 1981. Approche de l'énonciation en linguistique française : Embrayeurs, « Temps », Discours rapporté, coll. Langue, linguistique, communication, Paris : Classiques Hachette
- MEIRIEU**, P. 1987. Apprendre...oui mais comment, Paris: E.S.F.
- NOYAU**, Colette. 1980a. « Deux types de connaissance de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel ? », in Champs éducatifs, n° 1, pp. 6-16.
- NOYAU**, Colette. 1980b. « Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel », in Langages, n° 57, pp. 73-86.
- OSWALD**, D .TZVETAN, T.1972. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage : Editions du seuil.
- PORQUIER**, R. 1977. « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », in Etudes de Linguistique Appliquée, n° 25.
- PORQUIER**, R. FRAUENFELDER, U.1980. « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir », in Le français dans le monde, n° 154.
- PY**, Bernard. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in Français dans le monde, n° spécial.
- PY**, Bernard. 2002. « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », in Marges Linguistiques n° 4, (téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>).
- REY-DEBOVE**, Josette. 1986. Le métalangage, Paris : Le Robert.
- RICHARD**, Jean-François. 1990(a). Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions, Paris : Armand Colin, coll. Psychologie.

RICHARD, Jean-François. **BONNET**, Claude. **GHIGLIONE**, Rodolphe. 1990(b). Traité de psychologie cognitive 2, Le traitement de l'information symbolique, Paris : Dunod.

RIEGEL, M. et all. 1994. Grammaire méthodique du français. Paris: PUF.

ROSIER, J-M .2002. La Didactique du français, Paris : P.U.F, coll. Que sais-je ?

SIOUFFI, G .**RAEMDONCK**, D.1999.100fiches pour comprendre la linguistique : Bréal.

TREVILLE, M-C .**DUQUETTE**, L. 1996. Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Paris : Hachette.

VERONIQUE, Daniel. 2002. « Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère : Présentation éditoriale », in Marges Linguistiques n° 4, (Téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>).

VOGEL, K. 1995(1990 trad. fr.). L'interlangue : La langue de l'apprenant. Toulouse-Le Mirail: P.U.M. , Coll.« Interlangues - Linguistique et didactique » .

WAGNER, Robert Léon. **PINCHON**, Jacqueline. 1991. Grammaire du français et moderne, Paris : Hachette supérieur.

WEINRICH, Harald. 1989. Grammaire textuelle du français, Paris: Alliance française, Didier-Hatier.

WILMET, Marc. 1976. Études de morpho-syntaxe verbale, Paris : Klincksieck.

Wilmet, Marc (1996/2003), Grammaire critique du français, Louvain-la-Neuve, Duculot-Hachette.

2- Dictionnaires et Encyclopédies

Larousse étymologique.1971 : Librairies Larousse.

Dictionnaire de didactique des langues, sous la direction de **GALISSON**, R .1976: Hachette.

Dictionnaire de linguistique, sous la direction de **DUBOIS**, J .1973: Librairie Larousse.

Le GRAND ROBERT de la langue française version électronique : Le Robert /SEJER, 2005.

Le TRESOR de la langue française version électronique : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
Encyclopædia Universalis, dixième version. 2004.

3- Ouvrages en arabe

ASSAMOURAI, I.1980. al fi'l zămănhũ yă abniyătũhũ, Biroute : Mouassassate Errissala.

BENHAMOUDA, A.1983. 'ăwă'id asărf wă anăḥũ fi alũqă al'ăربیă, Alger : ENPD.

DAIF, C. 1982.tăjdid fi anăḥũ, Caire: Dar el Maarif.

NOUREDDINE, I.1984. al fi'l wă al zămăn, Biroute: EUEP.

JATAL, M .1982. niḍām al jūmlă 'indă alũqăwyin al'ăربی, Damas : Direction des livres et des publications universitaires.

TOUAMA, A.1994. Zămăn al fi'l fi al lũgăti al 'ăربیă qiraăatũhũ wă djiḥătũhũ, Alger : OPU.

Annexe

1. Les verbalisations

P- On peut commencer, /p/ vous êtes prêt c'est bon/**oui**/ monsieur

P- comme je vous ai déjà dit la semaine passée vous êtes ici /p/ /p/ pour participer à une expérience, c'est un travail qui n'a rien avoir avec le programme, il n'est pas d'ailleurs noté. Tous ce que je vous demande de faire c'est de répondre à mes questions et d'essayer de faire les exercices oralement. Alors vous pouvez vous exprimez dans m'importe quelle langue en arbre ou en français ou même l'arabe dialectale. Je le répète ce travail n'est pas noté, alors détendez vous et ne craigniez rien du tout. Et Voici les bonbons et les chocolats si vous en voulez. Servez vous allons y, un « sourire » .Rires de toutes parts

P- alors on commence, bien vous avez vu au CEM avec vos enseignants l'imparfait, le pc et le Ps

E- oui avec monsieur Merzougui

E- Mr Débabi

P- Bien, pouvez vous me dire quand est ce qu'on utilise chacun de ses temps

E- Que /r/.

E- l'imparfait, le Ps et le pc

P- oui bien sur

E- Les trois temps /p//p//p//p/ expriment .le/p/ le le passé

E- C'est une /p/ action passée

E- On utilise e e e l'imparfait a a a pour raconter /p/.les contes les narrations

P- oui

E- non non c'est le passée simple ça

E- Ils sont différents

E- on utilise l'imparfait quand l'action est continue

P- c à d tu peux nous expliquer ça /???/

P- c'est /p//p//p/ l'imparfait

E-on peut dire e e e l'imparfait on utilise /p/ quand l'action est/Amb/

P- Comment, une action /???/

E- longue...

P- si ça ne marche pas en français utilisez l'arabe, y a pas de problème c'est permis d'accord/???/ C'est clair.

E-on a le passé le passé /r/

E- l'imparfait c'est un passé e e un passé loin / f/ non proche, proche

E- oui c'est mon idée presque, il y a le Pc puis le l'imparfait puis Ps (/ ar-cla/ cela veut dire que) que par exemple le le /p/ le passé simple est / fff/ le plus pro/ f/, le pus pro non le plus loin.

P- pouvez vous représenter cela sur l'axe du temps ?

E- le premier est l'imparfait puis le passé / fff/ le passé simple et /r/.

E- au contraire c'est plus loin

E- Le passé simple /!!!/

E- c'est pour ça qu'on utilise dans les contes et les /r/.

E- /ar-dia/ non c'est le Pc qui est proche du présent le Ps est loin

E- /ar-dia/oui le Pc et qu'est ce que tu as dit toi ? Ah pardon « un sourire »

P- êtes vous d'accord avec ce qu'elles disent là?

/oui/

P- mais dans quel cas utilise-t-on le PS ?

E- si l'action est...../Amb/

P- pardon /!!!/

E- Si l'action est finie,

E- Tu peux nous expliquer cela ?

E- l'action est terminée ou finie

/oui/

E- oui quand le temps de cette/p/action c'est pas loin long , loin , on utilise le Ps

E- le Ps n'est pas loin comme l'imparfait

Un long silence après quelques minutes le P intervient

P- écoutez s'il vous plait, vous n'êtes pas obligés de vous exprimez en français

E- oui monsieur le Ps c'est loin par rapport à l'imparfait.

P- bien, dites moi maintenant quand est ce qu'on utilise le Pc.

E-le Pc est un temps proche du présent.

Le silence règne dans la salle, tous les informateurs ont l'air de réfléchir.

E-/ar-dia/je ne sais pas si c'est vrai mais je pense que le Pc est utilisé pour exprimer une action continue/cor/

Le silence

P- si je vous dis par exemple « Jeudi dernier, je rencontrerai Ali qui partira pour Alger »

E- c'est le Ps

E- oui

E- non Mr c'est le Fs, attends, attends, Jeudi dernier.

La phrase est fixée au tableau

E- pour les verbes sont conjugués /p/

E- Ps

E- non Fs, puis /r/

E- non le r c'est le radical

E- attends /ar-dia/ tu as dit l'imparfait /!!!/

E- /ar-dia/ ah oui c'est le Fs j'ai cru que c'est le P s. un sourire

E- mais Mr c'est faux, on peut pas dire comme ça /ar-dia/ parce que on a demain.

E- jeudi dernier c'est le passé, nous avons le futur

E- c'est le Fs /ar-dia/ on doit dire alors jeudi prochain

E- ou bien on conjugue les verbes au passé /cor/.

/oui/

P- bien, si je vous demande maintenant de conjuguer les verbes de cette phrase « Jeudi dernier je rencontrer Ali qui partir sur Annaba » aux temps qui conviennent

La phrase a été fixée au tableau.

E- mais à quel temps /???/

E- l'essentiel passé

E- c'est le Pc

E- Mr pour moi /r/ un rire

Des rires de toutes parts

oui pour moi c'est le Ps

P- alors la phrase devient

E- « Jeudi dernier je rencontrai Ali qui partit sur Annaba »

P- tout le monde est d'accord là-dessus ?

E- non les verbes se conjuguent au Pc **/cor/** « Jeudi dernier j'ai rencontré Ali qui est parti sur Annaba »

E- Mr je peut utiliser l'imparfait et le ps « Jeudi dernier je rencontrais Ali qui partit sur Annaba »

P- alors pour toi le premier verbe se met à l'imparfait tandis que le deuxième est au Ps

E- attendez Mr, je crois **/ppp/** je ne suis pas sûre mais normalement « Jeudi dernier je rencontrais ou bien « Jeudi dernier j'ai rencontré » l'imparfait ou la Pc et le deuxième c'est c'est **/r/**, je ne sais pas

E- les deux c'est le Pc

P- mais dites moi pourquoi vous avez choisi ces temps ?

E- pour moi, j'ai utilisé le Pc parce que **/ff/** cette action là c'est proche. L'imparfait et le Ps c'est loin.

P- pourquoi proche?

E- parce que c'est Jeudi dernier

/oui/ c'est proche

P- mais proche par rapport à quoi ?

E- par rapport au présent

E- Mr l'action est courte **/ar-dia/** je l'ai rencontré et ça n'a pas pris beaucoup de temps.

P- pour moi Mr c'est le Ps par ce que l'action est terminée, finie **/ff/** Ali est déjà partit, il a fait l'action c'est fini

E- pou, non **/f/** pour la première phrase oui, il a dit que qui que **/p/** il va rencontrer Ali là c'est une action passée c'est bon **/ar-dia/** (mais pour la deuxième il a dit qu'il partira , c'est pas lui qui parle non c'est **/ff/** oui)

P- ce n'est pas claire ce que tu dit là mademoiselle ?

E-**/ar-dia/** peut être qu'il l'avait rencontré jeudi dernier mais lui il partira le lendemain ou bien le surlendemain, c'est pourquoi on utilise le Fs.

E- oui c'est vrai

E- Mr ça dépend du sens de la phrase

E- oui justement

P- Comment ?

E- jeudi dernier déjà / **p** / rencontrer **/ar-dia/** cela veut dire..... **/Amb/**

E- non c'est pas lui qui fait l'action il raconte ce que Ali va faire.

E- Mr le sens de la phrase

E- oui c'est ça

E-**/ar-dia/** jeudi dernier dépend de la première proposition

E- Mr est ce qu'on peut dire Ali qui va ?

P- ne me demandez surtout pas mon point de vue, je suis ici pour vous entendre et je ne vais pas vous évaluer. Dites tous ce que vous voulez, d'accord mes amis

/oui/ des rires de partout

E- Mr en arabe on a le même sens

E- ce n'est pas la même chose l'arabe et le français

P- oui vas y on t'écoute, explique nous comment ?

E- en arabe on dit « al khamis al madi raaytou Ali aladi sayousafir..... »

E- non on dit «aladi safara »

E- **/ar-dia/** attends Mr il y a deux possibilité soit on dit Ali aladi sayousafir ou bien aladi safara. Dans le premier cas au moment de la rencontre Ali était sur le point d'aller mais dans le deuxième cas il est parti **/r/**

E- mais Mr, Ali va partir quand ?le jeudi ?

E- oui c'est le jeudi

Le débat s'anime, on n'était pas d'accord sur la traduction de la phrase en arabe

E- le premier verbe est toujours au passé mais le deuxième non.

E- **/ar-dia/** mais peut être que Ali n'est pas parti, il compte partir au moment de la rencontre

E- **/ar-dia/** alors, si c'était le cas on aurait pu dire « Ali qui compte partir »

E- encore une fois le débat se réanime on a fini par accepter les deux propositions.

E- Mr les deux verbes sont au Pc « Jeudi dernier j'ai rencontré Ali qui est parti sur Annaba » parce que en arabe c'est «kabaltou Ali aladi dahaba..... »

E- non c'est le Ps « Jeudi dernier je rencontraï Ali qui partit sur Annaba »

P- et en arabe ?

E- «kabaltou Ali aladi dahaba..... » **/ar-dia/** en arabe il y a un seul passé

E- **/ar-dia/** oui le passé en arabe ne contient pas plusieurs temps comme en français, proche ou loin c'est la même forme. **/ar-dia/** Mr en arabe la valeur est exprimée par l'ensemble de la phrase et non pas par le verbe comme en français.

E- **/ar-dia/** oui Mr en français c'est le verbe qui montre c'est quel type de passé, mais en arabe non c'est le sens de la phrase. **/ar-dia/** En français par exemple, **/f/** dans un conte on peut pas **/pp/** utiliser le Pc ou bien le **/pp/** l'imparfait pour exprimer une action lointaine, c'est le pc qu'on doit utilisé. **/ar-dia/** l'arabe on utilise le même temps pour exprimer le passé proche ou loin.

E- on peut aussi utiliser l'imparfait

E- non **/ar-dia/** l'imparfait on l'utilise si l'action est loin par exemple autrefois, Mr par exemple si on raconte une histoire ancienne on peut pas utiliser le Pc, on utilise l'imparfait

E- oui Mr, avec il était une fois on utilise le Ps

E- **/ar-dia/** il était une fois et plus loin que autrefois

E- non **/ar-dia/** les deux sont loin

E- Mr on utilise l'imparfait avec il était une fois

E- non c'est le Ps normalement **/ar-dia/** parce que c'est loin

E- non c'est l'imparfait qui est plus loin **/cor/**

E- Alors c'est l'imparfait ou le Ps Mr **/???/**

E- Mr, Mr le Ps c'est une action loin et le **/fff/** c'est une action plus proche **/cor/** et le Pc pour une, une action proche **/f/** et le **/r/**

Des propos de partout, les informateurs ne sont pas unanimes sur la traduction de cette phrase

P- bien je vous remercie ce sera, tous pour aujourd'hui, on se revoit la semaine prochaine.

P- regardez la phrase du premier exercice, on a « Je (dormir) quand Ali me (téléphoner) d'Alger, hier soir. ». Alors, pouvez vous me dire à quel temps peut on mettre les deux verbes ?

E- Mr ici il y a une action qui se fait après l'autre.

E- oui Mr deux actions qui se suivent

E- Mr **/ar-dia/** pour le verbe parler on a pas précisé quand l'action a commencé ni quand elle va se terminer. **/ar-dia/** Mais le téléphone on a le début de l'action sonner.

P- bien et pour ce qui est des temps maintenant/???/

E- Mr le premier verbe c'est l'imparfait et le deuxième c'est le Ps.

E- non Mr le premier Ps et Pc

P- peux tu me dire pourquoi l'imparfait ?

E- l'imparfait parce que c'est une action longue

P- qu'est ce que vous entendez par longue ?

E- c'est-à-dire Mr **/ar-dia/** le temps de cette l'action est long/**pp/** je marchais un temps très long

E- non **/ar-dia/** cela veut dire que je marche depuis longtemps

P- attendez s'il vous plait je n'ai pas bien compris ce que vous dites, expliquez moi cela

E- **/ar-cla/** c'est une action continue

E- Mr est ce qu'on peut dire j'étais en train de dormir quand le téléphone le téléphone **/r/!!!!/**

E- Mr au moment où je dormais le téléphone a sonné.

E- **/ar-dia/** c'est-à-dire Mr qu'on a une première action longue et une deuxième qui vient l'interrompre

P- oui **/!!!!/**

E- alors Ms **/ar-dia/** on peut pas utiliser le Ps pour le premier verbe parce qu'on a déjà dit que le Ps exprime une action terminée et cette action est longue, on utilise

alors l'imparfait mais on peut l'utiliser pour le deuxième parce que c'est une action finie.

E- Mr dormir /**ar-dia**/ on ne sais pas quand il a commencé

E- /**ar-dia**/ ni même quand est ce qu'il va se terminer

E- où se situe le deuxième par rapport au premier ?

E- au milieu

E- non l'essentiel /**ar-dia**/ qu'il l'interrompe, il ne sais pas que le téléphone va sonner ou non c'est imprévu...

E- mais on ne sais pas /**ar-dia**/ s'il s'est réveillé ou non

E- Mr, pour moi j'utilise le Pc pour les deux verbes

P- bien mais tu vas nous dire pourquoi ?

E- l'action /**f**/ se déroule hier soir, normalement c'est /**p**/ près

P- je n'ai pas bien compris ce que tu veux dire par cela ?

E- alors l'action c'était, était /**ppp**/ c'est pas loin du présent. Pour moi le Pc est plus proche du Présent que l'imparfait et le Ps

E- moi je dis c'est l'imparfait pour les deux verbes, parce que l'imparfait pour les actions qui se passent au même temps par ce que c'est j'étais en train de dormir quand mon fils me téléphonait.

E- oui Mr en arabe on dit « kounetou » c'est j'étais en français c'est l'imparfait

E- oui c'est ça.

Encore une fois les informateurs ne sont pas d'accord sur la traduction de cette phrase en arabe.

P- oui s'il vous plait, un peu de silence

E- Mr c'est deux actions en même temps

E- non c'est une action avant l'autre

E- oui soudain.....

2. Le corrigé des exercices à trou

Consigne : Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple ou le passé composé)

1. Je (1-1 regarder) la TV quand Ali me (1-2 téléphoner) d'Alger, hier soir.
2. Jeudi dernier, je (rencontrer2-1) Ali qui (2-1 partir) pour Tikcheda. Il (2-2 avoir) beaucoup de bagages et ses skis sur l'épaule. Alors, je l' (2-3 accompagner) à la gare routière. Il y (2-4 avoir) énormément de monde dans le train et il (2-5 ne pas pouvoir) trouver de place assise.
3. Mes amis (3-1 vouloir) depuis longtemps visiter Annaba. Ils y (3-2 partir) enfin la semaine dernière. Mais quand ils (3-3 arriver) à Skikda, il (3-4 pleuvoir) et il (3-5 pleuvoir) pendant tout leur voyage.
4. Nous (4-1être) en classe, quand soudain tout (4-2se mettre) à bouger .Nous (4-3entendre) un bruit énorme .La maîtresse nous (4-4crier) de rester en place. Affolés, deux lui (4-5demander) la permission de sortir mais elle (4-6 refuser) .Un instant plus tard .un surveillant (4-7 entrer) dans la classe et nous (4-8 dire) qu'un grue du chantier voisin était tombée sans faire de dégâts .Nous (4-9être) tous soulagés.
5. L'autre jour, je (5-1 être) seule chez moi et il y (5-2 avoir) de l'orage. Je (5-3 travailler) sur mon ordinateur quand tout à coup il (5-4 s'éteindre). Je (5-5 penser) aussitôt que la foudre avait grillé quelque chose dans mon appareil .J' (5-6 essayer) de le rebrancher: impossible!Je (5-7 téléphoner) à mon copain .je lui (5-8 demander) de venir m'aider. Quand elle arriver, je (5-9 se précipiter) à la porte. Sans lui laisser le temps de parler. Je lui (5-10 crier) criai : "Viens vite! Je (5-11 taper) ma dissertation quand la foudre (5-12 tomber) ! Je n'avais pas enregistré mon travail! Je (5-13 pleurer) presque. Enfin elle réussit à placer une parole: "Chez moi non plus il n'y (5-14 avoir) plus d'électricité... Ca vient de revenir!" Je (5-15 pousser) un cri de joie: "Tu crois que ce n'est pas l'ordinateur qui (5-16 endommager)?" Je (5-17 se ruer) sur mon appareil. J' (5-18 appuyer) sur le bouton. Il (5-19se rallumer) sans problème, et ma dissertation, "récupérée" par l'ordinateur, (5-20s'afficher) à l'écran !
6. Hier, un accident (7-1 se produire) au carrefour de du centre ville. Il (7-2 pleuvoir). Un enfant d'une dizaine d'années (7-3 faire) de la trottinette sur le trottoir de la rue Di douche. Quand il (7-4 arriver) au carrefour, il (7-5 ne pas pouvoir) ralentir et (6-6 tomber) sur l'avenue d'Italie juste au moment où une voiture (7-7 arriver). Elle l' (7-8 heurter) violemment

Table des matières

Remerciement

Sommaire

Introduction.....06

Première Partie : Métalangage et appropriation d'une Langue étrangère.....10

Chapitre I : Aspects sémiotico-linguistiques et cognitifs du métalangage.....11

I.1. Considérations d'ordre général.....13
 1.1. Etymologie du terme « métalangage ».....13
 1.2. La réflexivité : une propriété sémiotique du langage humain.....14
 1.3. Genèse du terme métalangage.....15
 1.4. Métalangage et métalangue.....15
 1.5. Les deux types du métalangage.....16
 1.5.1. Le métalangage non linguistique.....16
 1.5.2. Le métalangage linguistique.....17
 I.2. Le métalangage en linguistique18
 2.1. Le métalangage chez Hjelmslev (1899-1965).....18
 2.2. La fonction métalinguistique chez Jakobson (1896-1982).....19
 2.3. Métalangage et le jugement de grammaticalité chez Chomsky.....21
 2.4. Le métalangage chez Culioli.....22
 2.5. Le métalangage chez Rey-Debove.....23
 I.3. L'aspect cognitif du métalangage.....25
 3.1. Le métalangage en psycholinguistique.....25
 3.2. Le métalangage chez Gombert.....26
 3.3. Métalangage et métacognition27
 I.4. Conclusion.....29

Chapitre II : Le métalangage en didactique.....30

II.1. Le métalangage vu par les didacticiens.....32
 II.2. Le métalangage dans une classe de langues.....33
 2.1. Métalangage et enseignement des langues étrangères.....34
 2.2. Le métalangage et l'appropriation de la grammaire d'une langue étrangère.....35
 II.3. La notion des « cribles » métalinguistiques.....37
 II.4. Trois types de métalangages employés dans une classe de langues38
 4.1. Le métalangage de type linguistique.....38
 4.2. Le métalangage de type didactique.....38

4.3. Le Métalangage général.....	39
II.5. Quelques pratiques métalinguistiques dans une classe de langues.....	39
5.1. La dénomination et l'explication sémantique.....	40
5.1.1. La dénomination.....	40
5.1.2. L'explication sémantique.....	41
5.1.2.1 La définition.....	41
5.1.2.2 L'opération paraphrastique.....	42
II.6. Conclusion.....	43
<i>Chapitre III</i> : Les Théories de l'appropriation d'une langue étrangère.....	44
III.1.Considérations d'ordre général.....	45
1.1. Le couple « Apprentissage » /« acquisition ».....	45
1.2. L'apprentissage d'une LE.....	46
III.2.La théorie de l'interférence et l'analyse des erreurs.....	48
2.1. L'interférence et l'analyse contrastive.....	48
2.1.1. Objectifs et principes	48
2.1.2. Les limites de l'AC.....	49
III.3.l'analyse des erreurs.....	52
3.1. Présentation générale.....	52
3.2. Principes et objectifs.....	53
3.3. Le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage d'une LE.....	55
3.4. La taxonomie de l'erreur	56
3.4.1. Erreur systématique et erreur non systématique.....	57
3.4.2. Erreur intralinguale et Erreur interlinguale.....	58
III.4.La théorie de l'interlangue.....	59
III.5.Conclusion.....	62
<i>Chapitre IV</i> : Les Modèles systémiques de l'appropriation d'une langue étrangère.....	63
IV.1.Considérations d'ordre général.....	65
1.1. Le processus de stockage de l'information : la mémoire.....	65
1.2. Les connaissances.....	66
1.2.1. Les connaissances déclaratives.....	66
1.2.2. Les connaissances procédurales.....	66
IV.2.Les Modèles systémiques.....	67
2.1. Les différentes conceptions de l'Intake.....	69
2.1.1. Frauenfelder et Porquier.....	69
2.1.2. Colette Noyau.....	69
2.1.3. Besse et Porquier.....	70
2.1.4. Craig Chaudron.....	71
2.2. La destinée des éléments de l'intake.....	72

2.2.1. Frauenfelder et Porquier.....	72
2.2.2. Faerch et Kasper.....	73
2.2.3. Besse et Porquier.....	73
2.3. Sortie (output).....	73
IV.3. Conclusion.....	75

Deuxième Partie : L'aspect et la temporalité en français et en arabe :
cadre théorique et analyse des verbalisations.....76

<u>Chapitre I</u> : Les valeurs aspecto-temporelles de l'imparfait, du passé simple et du passé composé.....	77
I.1. Le temps et l'aspect en français.....	79
1.1. Temps.....	79
1.2. Aspect.....	81
1.2.1. L'aspect grammatical et l'aspect lexical.....	82
1.2.1.1. L'aspect grammatical.....	82
1.2.1.2. L'aspect lexical.....	83
1.2.2. Le classement des valeurs aspectuelles.....	85
1.2.2.1. Les valeurs aspectuelles chez Grevisse.....	85
1.2.2.2. Les onze valeurs aspectuelles de Riegel	85
1.2.2.3. Dubois et Lagan.....	86
1.2.2.4. Les valeurs aspectuelles chez Leeman.....	87
1.2.2.4. La notion d'aspect chez Gosselin.....	87
I.2. Les différentes valeurs aspecto-temporelles véhiculées par l'imparfait, le passé simple et le passé composé.....	88
2.1. L'imparfait.....	88
2.1.1. L'aspect sécant.....	88
2.1.2. L'aspect itératif.....	89
2.1.3. L'aspect duratif.....	89
2.2. Le passé simple.....	90
2.2.1. L'aspect ponctuel	91
2.2.2. L'aspect limitatif.....	91
2.2.3. L'aspect itératif.....	92
2.3. Le passé composé.....	92
I.3. Conclusion.....	94

<u>Chapitre II</u> : L'aspect et la temporalité dans le système verbal de l'arabe.....	95
II.1. L'aspect et le temps en arabe.....	96
II.2. Les formes du passé en arabe et les différentes valeurs aspecto-temporelles qu'elles véhiculent	101
2.1. al maḍī almūtlāq «fā'ālā » (le passé absolu).....	101

2.2. al maḍi alqārib minā al ḥāaḍir (le passé proche).....	101
2.3. al maḍi almuṭāṣil bi al ḥāaḍir (passé lié au présent).....	101
2.4. al maḍi al istimrāri wā al tā'āwūdi (passé de la continuité et de l'habitude)	102
2.5. al maḍi al chūrūu'i (passé imminent).....	102
II.3. Conclusion.....	103
<i>Chapitre III : Verbalisations et analyses des résultats</i>	104
III.1. Présentation générale.....	105
III.2. Présentation du corpus.....	106
2.1. Les participants et leurs profils.....	106
2.2. Le déroulement des entretiens.....	107
2.3. Les exercices du corpus.....	108
2.4. Les différents signes conventionnels.....	110
III.3. Les outils méthodologiques.....	110
3.1. L'entretien.....	110
3.2. Échantillonnage.....	111
3. Les verbalisations.....	112
III.4. Discussion des résultats.....	112
4.1. Une vue d'ensemble.....	112
4.2. Les résultats obtenus.....	118
4.3. Analyse des résultats.....	121
III.5. Conclusion.....	125
<i>Conclusion générale</i>	126
<i>Références bibliographiques</i>	128
<i>Annexe</i>	133
<i>Table des matières</i>	142